El atizador **5.** *Para la reflexión.* España y los inmigrantes **Waleed Saleh. 7.** La escuela contra el racismo y la xenofobia: el aprendizaje cooperativo. **Anastasio Ovejero 17.** La educación compensatoria: ¿una medida para compensar u otra forma de excluir? **Ana Pérez 34.** Yasmila, Ki Xi, Teodora y Pincoya. **Virginia Ferrer 41.** *Voces como coces* **49.** *De nuestros barrios* **71.** *Poesía* **97.** *Relatos desde el callejón* **101.** *Hemos visto* **103.** *Hemos leído* **107.** *Hemos oído* **109.**

ASOCIACIÓN CULTURAL Gandela

18

Interculturalidad, mestizaje... en la escuela

Rescoldos

Rescoldos
revista de diálogo social
1er semestre 2008 - nº 18 - 5 €

Interculturalidad, mestizaje... en la escuela

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Mar Gracia Plana
Pilar Martín San José
Ana Pérez Cabanes
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra
Zoraya Sampedro Martín

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: S. 1.136-1999

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Ilustraciones
Aure Hormaechea
(portada y págs. 9, 16, 45, 47 y 48)
Manuel Menchén
(págs. 33, 38, 47, 63 y 102)

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2008

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.
Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos

revista de diálogo social
1er semestre 2008 - nº 18 - 5 €

Interculturalidad, mestizaje... en la escuela

Para la reflexión

España y los inmigrantes 7
Waleed Saleh

La escuela contra el racismo y la xenofobia: el aprendizaje cooperativo 17
Anastasio Ovejero

La educación compensatoria: ¿una medida para compensar u otra forma de excluir? 34
Ana Pérez

Yasmila, Ki Xi, Teodora y Pincoya 41
Virginia Ferrer

Voces como coces

Colas en barajas. Teatro social e interculturalidad 49
María Candín

Los Mapuches: nación, pueblo o etnia, ¿existen? 56
Aldo E. González

Bolivia: contrainsurgencia y golpismo 64
Stella Callóni

Historias de vida 69
Mest Niang y BD

De nuestros barrios

Privatización en El Álamo: el inicio de una peligrosa política educativa 71
María Gutiérrez y Rafael Carmena

Expo-Zaragoza 2008: agua y desarrollo sostenible 78
Acción social y sindical internacionalista

Ciclo de encuentros: ¿Educar para la vida... o amaestrar para el mercado? 2008 87
Zoraya Sampedro

Candeal: un intento de construcción comunitaria colectiva 89
Andréia Almeida

Poesía 97
Sonia García, Esperanza Párraga, Montse Ortega

Relatos desde el callejón... 101
Cuchillos
Gonzalo Romero

Hemos visto 103
De aquí y de allá: el cine frente a las "multi"sociedades
Ana Martín

Hemos Leído 107

Hemos Oído 109

Índices de números atrasados 111

El atizador

No perdono a la vida desatenta,
cuando alimenta el miedo
y la soledad.
Cuando te da muerte sin descanso,
ni grandeza,
y a cambio de las penas,
capas de cansancio, desvelos
y lágrimas en seco...

[Montserrat Ortega]

Quizás con las palabras "ordinarias" (pertenecientes al "orden" establecido) se nos haga difícil expresar el dolor acumulado de quienes acuden aquí, a la llamada de la supervivencia. Es por ello que acudimos a la poesía para intentar acercarnos, siquiera acercarnos, sigilosamente, a tanto dolor acumulado. Un dolor que no pertenece al orden natural. El orden natural nos marca el día y la noche, el calor y el frío, el tiempo de la vida que brota a mares cuando la dejamos que sea ella misma. Las pateras, el exilio involuntario, el agónico desdén de quienes pudiendo hacer algo miran para otro lado, las ordenanzas que condenan a millones de seres humanos al hambre, este "orden" es un desorden genocida, una aberración que nos arranca de la naturaleza social donde el ser humano crece de la mano y la palabra, la atención, el arte y la educación de otros seres humanos. Pero cuando unos expropian a otros de lo que podríamos calificar como vida, entonces, nada hay tan humano como el intento de sobrevivir, como sea.

Y vienen aquí, porque nosotros hemos acumulado el pan de todos para comernos el "cacho" más rico. Y les recibimos con fronteras, con policía, con la cárcel, con el billete de vuelta a una muerte asegurada, con leyes tan injustas como inhumanas, y con el desdén altivo de creernos lo que no somos por el simple hecho de haber nacido azarosamente "aquí".

¿Y qué hace la escuela con esta realidad? ¡¡Basta ya de disfrazarla con palabras mentirosas y/o con libros de texto que ahogan la realidad

en un pedazo de folio!! Los hijos de la hambruna seguirán jugándose su vida en la ruleta rusa... ¿Nos la jugamos con ell@s?

Derribemos los muros de una escuela que, si no sirve para encontrar respuestas o al menos plantearnos buenas preguntas para saber lo que nos están haciendo los que mandan, entonces es que la escuela quizá no sirva para nada. La escuela, hoy, se juega su futuro. La Universidad también. ¡¡Hay vida más allá de Bolonia, que es donde está el mercado!! Educar para la vida nos exige ***la atenta mirada del mestizaje*** para poner a cada uno en su sitio. El nuestro, pensamos, está ahora entre los que vienen para, junt@s, abordar la pregunta que llevamos años lanzando a los cuatro vientos, para ver si el eco la multiplica: ¿Educar para la vida... o amaestrar para el mercado? A ver si encontramos al menos las palabras justas que nos hagan investigar y encontrar qué escuela necesitamos para la sociedad que deseamos, "qué escuela, para qué sociedad".

España y los inmigrantes

Waleed Saleh
Dpto. Estudios Árabes e Islámicos UAM

La historia común hispano-árabe arrastra un cúmulo de clichés contra árabes y musulmanes arraigados en la memoria de los españoles, que solamente podrían cambiarse si se modificaran muchas pautas de la educación.

Vulnerabilidad de los inmigrantes:

Los antiguos decían que inmigración es humillación. También decían que el dinero para el inmigrante es patria. Lo peor de todo es cuando se junta la inmigración con la pobreza. Es probablemente la humillación más extrema que pueda sufrir el ser humano a lo largo de su existencia. Este es el caso de la mayoría de los inmigrantes procedentes de países asiáticos, africanos y buena parte de países árabes, especialmente norteafricanos, a Europa. Muchos pertenecen a países ricos pero empobrecidos por razones históricas (colonialismos) o políticas actuales (corrupción y falta de libertad).

España, en particular, se está convirtiendo en el destino de miles de estos desheredados que buscan libertad y bienestar. El pueblo español comienza a acostumbrarse a estos inmigrantes a pesar de las dificultades que conlleva la convivencia. Tradicionalmente los españoles no veían con buenos ojos que su país fuera un punto de encuentro de otras gentes que no compartieran con ellos la lengua y aún peor que no profesaran la misma religión. Es el resultado de una educación social y religiosa estricta y exigente. Los árabes y musulmanes se han llevado la peor parte, debido a la gran cantidad de prejuicios vertidos sobre ellos, tanto en la literatura popular como en los manuales de enseñanza o medios de comunicación. La historia común hispano-árabe arrastra un cúmulo de clichés contra árabes y musulmanes arraigados en la memoria de los españoles, que solamente podrían cambiarse si se modificaran muchas pautas de la educación. El árabe o el musulmán visto por la educación tradicional es de poco fiar, falto de higiene, raro, etc.

Afortunadamente esta imagen negativa ha mejorado algo, gracias a los cambios introducidos en los manuales escolares, el papel desempeñado por los trabajadores sociales y algunas ONGs que vienen realizando un gran esfuerzo desde hace años para hacer la vida de los inmigrantes un poco más agradable.

Habitualmente y durante los conflictos, enfrentamientos y tensiones entre Europa y el mundo árabe y musulmán, aumenta el miedo y la desconfianza hacia estos inmigrantes. Así ocurrió en la Guerra del Golfo de 1991, en la de Afganistán del 2001 y después de la invasión de Iraq en 2003.

En el actual conflicto entre Irak y EEUU y sus aliados, la sociedad española y la europea en general, sensibilizada y consciente de las dimensiones reales del enfrentamiento, ha ejercido especialmente antes y durante de la invasión una presión

popular sin precedentes y extraordinaria que lamentablemente no ha continuado después, lo cual podía haber sido un motivo y una razón de aproximar posturas y acercar a las dos partes (mundo musulmán y occidente) en el camino del entendimiento y la comprensión mutua.

La inmigración es musulmana

Actualmente en Europa viven en torno a veinte millones de musulmanes, entre el 4 y el 5% del total de la población, que pertenecen a diferentes países, etnias e ideologías. Representan la minoría más importante en este continente y su religión, el Islam, es la segunda en importancia después del cristianismo. Europa concretamente es el resultado de la mezcla de una cantidad de culturas y pueblos que dejaron sus huellas en las poblaciones autóctonas a lo largo de la historia. La cultura griega, la romana y las culturas orientales como la india y la persa y especialmente la islámica se han fundido con las culturas europeas locales y han formado con el tiempo lo que hoy conocemos como la cultura occidental. Un país como Gran Bretaña, ha recibido oleadas migratorias de noruegos, sajones, normandos en la antigüedad y holandeses, italianos, polacos, ucranios, indios y árabes más recientemente.

Actualmente en Europa viven en torno a veinte millones de musulmanes, entre el 4 y el 5% del total de la población, que pertenecen a diferentes países, etnias e ideologías

La emigración voluntaria o forzosa se ha convertido en las últimas décadas en un asunto serio para la historia de la humanidad. Por motivos obvios muchos ciudadanos árabes y musulmanes se han visto fuera de su entorno social y han tenido que adaptarse a otras vidas y otras culturas, tarea que no ha resultado fácil para la mayoría de ellos.

Para comprender el fenómeno de la masiva emigración desde países árabes y musulmanes, sería preciso señalar las causas que la producen, entre otras:

1. La mayoría de los inmigrantes arabo-musulmanes vienen empujados por una situación socioeconómica muy difícil en su país de origen, o bien por la escasez de recursos económicos del país o por la mala gestión de las autoridades que enriquecen a algunos y empobrecen a la mayoría.

2. Existen cada vez más inmigrantes arabo-musulmanes huidos de su país por motivos políticos, fundamentalmente por la falta de libertades y la ausencia de regímenes democráticos. Es muy ilustrativo el hecho de que en los 21 países árabes por ejemplo, no existe ni un sólo presidente elegido de forma democrática. En su mayoría son sistemas dictatoriales que cuentan, lamentablemente, con el visto bueno y el apoyo de las potencias occidentales, especialmente de EEUU. Este país que ya ejerce hegemonía sobre la región, controla las enormes reservas de petróleo que es la riqueza más apreciada de esta zona. En una entrevista, Chomsky, al hablar de la Guerra del Golfo de 1991, confirma esta realidad diciendo: "los Estados Unidos actúan de una manera muy coherente ante las agresiones. Son lícitas si benefician a los supuestos intereses de los Estados Unidos. Son ilícitas si se oponen a los supuestos intereses de los Estados Unidos. Es así de simple. No hay incoherencia (...). En este caso, Irak ha trasgredido, ha violado un principio fundamental del orden mundial: que las reservas de energía del Oriente Medio tienen que estar en manos de las compañías petrolíferas americanas y de aliados dignos de confianza, como las élites de Arabia Saudí. El acuerdo al que llegaron los imperios coloniales en Oriente Medio

...los Estados Unidos actúan de una manera muy coherente ante las agresiones. Son lícitas si benefician a los supuestos intereses de los Estados Unidos. Son ilícitas si se oponen...

dejó los recursos petrolíferos en manos de pocas familias que mantenían unos estrechos lazos con las potencias occidentales. En consecuencia, la mayoría de la población no obtiene beneficios de sus propios recursos. Es Occidente quien obtiene los beneficios ya que la élite saudí y los Emiratos y Qatar son, a fin de cuentas, delegaciones de Londres y de Nueva York" (1).

3. Muchos países árabes y musulmanes por tener regímenes policiales y militaristas, gastan una gran parte de sus recursos económicos en la compra de armas y otros materiales de uso militar que no beneficia a los ciudadanos sino al propio régimen que utiliza dichas armas para su supervivencia. Gran parte de la culpa recae sobre los países exportadores, la mayoría de ellos supuestamente democráticos, entre los que se encuentra España. En muchos de los países que importan armamento no se respetan los derechos humanos y se utilizan por norma la represión y la tortura para eliminar cualquier tipo de oposición. No es fruto del azar que "entre el periodo de 1991-1993, el 41% de todo el material armamentístico haya sido adquirido por países de Oriente Medio (31.900 millones de dólares en el trienio mencionado), particularmente por Arabia Saudí, que por sí sola ha absorbido casi la cuarta parte de todas las compras mundiales de armamento. Estados Unidos, desde luego, es el mayor exportador de este tipo de armas, seguido de Rusia, el Reino Unido, Francia, Alemania, China… A España le corresponde un puesto que oscila entre el 8º y el 16º, según los años" (2).

4. La aparente ayuda que prestan algunos países occidentales a ciertos países árabes y musulmanes en forma de inversiones en sectores como el textil o los invernaderos, no lo son en realidad, sino una explotación enmascarada debido a las condiciones del funcionamiento de dichas empresas, que dejan como único beneficio a los nacionales unos cuantos puestos precarios de trabajo. El caso de Marruecos es un claro ejemplo.

5. La imagen de la vida en Occidente que llega a estos países vía satélite y por los medios de comunicación, presentan un mundo de gran lujo en el continente europeo y en EEUU, que atrae a miles de jóvenes de los países subdesarrollados dispuestos a todo tipo de aventuras para llegar a este "paraíso" del *feliz* occidente.

La aparente ayuda que prestan algunos países occidentales a ciertos países árabes y musulmanes en forma de inversiones en sectores como el textil o los invernaderos, no lo son en realidad, sino una explotación enmascarada debido a las condiciones del funcionamiento de dichas empresas

En España cuando se habla de la emigración se piensa con frecuencia y de forma exclusiva de los inmigrantes de procedencia árabe y musulmana. El perfil del inmigrante árabe en este país se puede describir como una mayoría norteafricana de baja o nula instrucción cultural, dedicada a la venta ambulante, la construcción, la agricultura y a otros trabajos eventuales. Una minoría procedente de los países del Oriente Medio, entre los cuales se encuentran un número importante de personas bien situadas social y económi-

Foto de Aure Hormaechea

camente como médicos y comerciantes, aunque en los últimos años el número de inmigrantes llegados de esta zona que realizan trabajos eventuales y venta ambulante se ha incrementado considerablemente.

El tipo de trabajo que realizan la mayoría de los inmigrantes arabo-musulmanes y especialmente los magrebíes, según el profesor Antoni Segura i Más, es un trabajo no deseado por los españoles, cuando afirma diciendo: "en general, el inmigrante viene a ocupar puestos de trabajo que los naturales del país de acogida rechazan. Por ejemplo, en algunas comarcas de Cataluña, se ha comprobado que la población catalana que está en paro no está dispuesta a aceptar determinadas ocupaciones agrícolas, que se caracterizan por la rudeza del trabajo y una baja remuneración" (3).

La preocupación de ciertos sectores de la sociedad española por la inmigración y su rechazo y discriminación hacia los inmigrantes árabes y musulmanes en particular, tiene sus raíces a nuestro juicio en una serie de factores sociales, culturales, históricos… Algunos medios de comunicación contaminan constantemente la imagen del árabe, del musulmán ante la opinión pública, relacionando a los ciudadanos de esta procedencia con robos, hurtos, violencia, droga y terrorismo. Además, existe un cierto sentimiento negativo hacia ellos inspirado en elementos históricos: una historia común de roces y de enfrentamientos que ha dejado en la memoria colectiva una imagen de desconfianza y de miedo hacia el árabe y el musulmán. El terrorismo internacional para la opinión pública occidental incluida la española se ha convertido en patrimonio exclusivo de los árabes y musulmanes. No son considerados así los skins que incendian en Alemania las casas-refugio de los extranjeros, por ejemplo. El terrorismo de estado practicado por EEUU e Israel queda impune y cuenta con el apoyo y la comprensión de muchos políticos e intelectuales que de forma cínica intentan defender lo indefendible, justificando la ocupación de territorios ajenos y el asesinato de ciudadanos inocentes.

Algunos medios de comunicación contaminan constantemente la imagen del árabe, del musulmán ante la opinión pública, relacionando a los ciudadanos de esta procedencia con robos, hurtos, violencia, droga y terrorismo

La cultura arabo-islámica en España

Los musulmanes emigrados en Europa se enfrentan a numerosos desafíos. Las sociedades europeas donde viven estos inmigrantes se rigen por un conjunto de valores y reglas surgidos de su situación de avance tecnológico y maduración política y cultural. En cambio, los inmigrantes musulmanes proceden habitualmente de países que sufren grandes crisis y problemas económicos, políticos y sociales. La mayoría de ellos vienen para mejorar su situación económica y muchos proceden de zonas rurales y con un nivel cultural y educativo bajo y traen consigo sus valores, tradiciones y costumbres que chocan en ocasiones con los de los ciudadanos europeos. La reacción de estos inmigrantes puede tomar una de las posturas siguientes:

El rechazo de la cultura occidental

Es una reacción natural para aquellos que consideran esta cultura como una amenaza hacia la suya. Su visión está muy condicionada por la religión musulmana que rige la vida de las sociedades de origen, aporta los ideales básicos de comportamiento y de comprensión de las relaciones humanas. En las últimas dos décadas el Islam se ha convertido en la fuerza inspiradora de las ideologías políticas y ha conseguido un gran poder en las sociedades musulmanas. Cuando algunos inmigrantes musulmanes tradicionales llegan a Europa, se sienten poseídos por una fuerte sensación de aislamiento, extrañeza y discriminación. Es la consecuencia de las diferencias en las costumbres, en las creencias y el entorno social, agravado a veces por el desconocimiento del idioma del país receptor. Ésta es, en

general, la situación de las primeras generaciones de inmigrantes que procuran evadir la dura realidad que viven, refugiándose en la religión como una especie de autoprotección. Por ello, los inmigrantes de las primeras generaciones son más dados a buscar los lugares de culto propio, fundando mezquitas y organizándose en asociaciones específicas de su comunidad. Estos inmigrantes están fuertemente vinculados a sus países de origen, a su cultura y a su religión que les sirve como terapia psicológica y social. Conservan sus valores como su seña de identidad y consideran el sistema laico un peligro para su continuidad. Algunas organizaciones políticas se han aprovechado de esta coyuntura, utilizando el nombre del Islam para predicar algunas ideas extremistas, beneficiándose de los márgenes de libertad que los sistemas políticos en Europa ofrecen a los ciudadanos. Entre otros grupos, podemos mencionar El Movimiento de Los Inmigrantes dirigido por Abu Hamza al-Misri en Gran Bretaña y El Movimiento del Califato liderado por el Jeque Suhayb en Alemania. Estos dirigentes explotan los acontecimientos políticos internacionales como el tema de Salman Rushdi, la Guerra del Golfo de 1991, la ocupación de Afganistán en 2001 y la invasión de Iraq en 2003, para reclutar de entre los inmigrantes musulmanes simpatizantes en contra de los sistemas políticos occidentales. Mezclan conscientemente entre la reclamación de conservar su identidad y el extremismo religioso y cultural que coloca a Europa, Occidente y su cultura en el punto de mira de sus seguidores como el enemigo mortal del Islam.

La integración en la cultura occidental

Las primeras generaciones de inmigrantes musulmanes a países europeos suelen agarrase a la religión mucho más de lo que lo hacían en los países de origen, como una manifestación de mantener su identidad, siendo la religión la seña más fuerte. Los vínculos de las segundas generaciones con la cultura de sus padres, habitualmente, son menos sólidos o constantes. La religión en las sociedades occidentales donde viven tiene un papel secundario o marginal y su educación dentro de un sistema de valores laicos hace que estas segundas generaciones relativicen algunos valores que les quedan demasiado lejos. Los jóvenes que pertenecen a las segundas generaciones de inmigrantes musulmanes se sienten identificados con las sociedades europeas donde han nacido y crecido y no han conocido apenas la sociedad de sus padres. Algunas encuestas hechas en Holanda con inmigrantes musulmanes demuestran que solamente el 4% de estos jóvenes practican el Islam, el 22% piensa que el Islam no ocupa ningún lugar en su vida y el 87% se identifica con la sociedad holandesa y se consideran como plenos ciudadanos holandeses (6).

Las primeras generaciones de inmigrantes musulmanes a países europeos suelen agarrarse a la religión mucho más de lo que lo hacían en los países de origen, como una manifestación de mantener su identidad, siendo la religión la seña más fuerte

La adaptación por medio de la transformación del pensamiento islámico

Algunos jóvenes musulmanes de la segunda generación en Europa se han dado cuenta de que sus países son los países de acogida y que el discurso de sus padres para contestar a una serie de preguntas relativas a su identidad son insuficientes y que a la larga les llevan a la marginación y el aislamiento. Descubren que algunos valores de la cultura de sus padres no son necesariamente contrarios a la cultura occidental y que se podía combinar muchos valores dentro de una identidad multicultural. Una opción que les permite ser europeos sin que tengan que romper sus vínculos con la cultura de sus padres. Han comenzado a cambiar determinadas costumbres heredadas, participando los hombres en las tareas domésticas e implicándose activamente en la educación de los hijos. Han hecho además una nueva lectura de los textos religiosos para adaptarlos a las necesidades y circunstancias de los nuevos tiempos aplicando sus conocimientos aprendidos

en las escuelas europeas. Algunos clérigos musulmanes, por fortuna, han apoyado en sus *fetwas* y declaraciones esta opción y han demostrado su comprensión hacia estas minorías de musulmanes que viven otra realidad muy distinta de la de los propios países musulmanes. Sin embargo, El Consejo Europea de Edictos Religiosos fundado por el Jeque al-Qaradawi, se compone de clérigos que no viven en Europa y desconocen la realidad de las sociedades donde viven los inmigrantes musulmanes. Por esta razón, algunas de sus declaraciones y *fetwas* difícilmente pueden ser aceptadas por estos inmigrantes y mucho menos aplicadas en sociedades dominadas por otras pautas muy distintas a las que conocen estos clérigos.

A menudo se oponen por parte de los analistas políticos y medios de información términos como Occidente e Islam. ¿Realmente son dos mundos opuestos, o son complementarios? Ni el mundo musulmán ni occidente son entidades homogéneas y cerradas. Son más bien mundos plurales y heterogéneos. En las sociedades musulmanas viven personas que no se distinguen mucho en su modo de vivir de los occidentales. Personas poco o nada apegadas a su tradición, individuos occidentalizados en sus costumbres y en su mentalidad. Existen además importantes minorías de otras religiones y etnias que conviven con los árabes y musulmanes desde hace siglos, como cristianos, judíos, sabeos, kurdos, beréberes, drusos… Por otro lado, existen grandes diferencias entre las prácticas y las concepciones de los musulmanes en cuanto a su fe. El Islam en Arabia Saudí no se ve ni se practica del mismo modo que en Malasia, Indonesia, Irán o el Senegal. Asimismo, las sociedades occidentales tampoco son un bloque homogéneo y compacto. Conviven en Occidente ideologías y tendencias muy diferentes y abundan partidos de todas las orientaciones, desde la ultraderecha hasta la extrema izquierda. Algunos dirigentes políticos occidentales piensan que la única política viable hacia los países árabes y musulmanes es la de la mano dura, la amenaza y la explotación. Otros creen en la cooperación y en el entendimiento. Las crisis internacionales recientes entre las dos partes han demostrado con claridad la intención de cada una de las ideologías y tendencias de los grupos mencionados anteriormente. La invasión de Iraq, por ejemplo, fue una prueba fehaciente en este sentido, donde la sociedad civil en muchos países occidentales ha estado en contra de esta barbaridad cometida por la administración norteamericana. Lo mismo ocurrió con gobiernos, partidos políticos e intelectuales occidentales que expresaron su rechazo hacia este hecho. Hasta el Papa anterior demostró su desaprobación por la decisión del tristemente famosos trío de las Azores.

A menudo se oponen por parte de los analistas políticos y medios de información términos como Occidente e Islam. ¿Realmente son dos mundos opuestos, o son complementarios?

Curiosamente, se aprecia una complicidad y una aproximación entre los partidos y grupos conservadores en Europa y EEUU y los extremistas musulmanes. Los dos se retroalimentan y aprovechan el discurso y la ideología de la otra parte, a pesar de la aparente enemistad que caracteriza sus relaciones.

Peculiaridades de los árabes y musulmanes en España

Los árabes y los musulmanes que viven en España tienen inevitablemente unas peculiaridades y características propias que no debería ser, en modo alguno, un inconveniente para su convivencia con el resto de la sociedad española, ni tampoco ser un elemento de privilegio o exigencia para tener un trato excepcional en detrimento de los demás sectores sociales. Los ciudadanos de esta procedencia como los demás ciudadanos tienen obligaciones y derechos. Son un componente importante de la sociedad española y deben ser considerados como ciudadanos y no como huéspedes ni inmigrantes. Las autoridades españolas, como han hecho en muchas ocasiones, deben demostrar una sensibilidad y un tacto hacia los

inmigrantes y sus países de origen y no caer en el error de tratarlos con arrogancia o mezclar a la mayoría pacífica y trabajadora con la minoría fanática y violenta. Los violentos son individuos o grupos muy reducidos que dañan más la imagen de su propia cultura que a las sociedades occidentales. Pero no hay razones objetivas para confundirlos con el resto de los árabes y musulmanes que los rechazan categóricamente. Todos sabemos que el nazismo nació en Alemania, pero no por ello podemos considerar a todos los alemanes nazis.

Por su parte los ciudadanos procedentes de países árabes y musulmanes, deben conocer con claridad su lugar en las sociedades de acogida. El respeto de las leyes y constituciones de los países de destino es un deber insoslayable. Respetar el sistema laico repercute positivamente en su vida y en su trabajo. Un sistema teocrático supondría unas relaciones más difíciles con las demás comunidades, especialmente de las otras religiones. Procurar conseguir la integración positiva que representa un equilibrio entre las señas de identidad y los requisitos de la ciudadanía europea y la española en concreto. Participar en los procesos políticos, en la votación y en las elecciones de los representantes políticos a nivel nacional y local, demostrando así su respeto hacia la pluralidad. Abandonar la idea tan anclada en las sociedades árabes y musulmanes de la conspiración que separa y agranda el abismo instalado entre ambos mundos.

Discriminación positiva, asimilación o integración

Los países europeos con experiencia en el tema de la inmigración vienen habilitando una serie de medidas que pretenden encontrar las formas más adecuadas para acoger a los trabajadores que proceden de otros países. Europa comienza a recibir inmigrantes a partir de la Segunda Guerra Mundial, y según Laura Mijares (4), la llegada de estos trabajadores se puede clasificar en tres etapas bien diferenciadas. Una primera que va desde 1945 hasta 1973, en la que los trabajadores venían como invitados. Una segunda etapa de 1973 a 1990 que se refiere al periodo posterior al cierre de las fronteras y se caracteriza por la adopción de medidas integradoras. Y la tercera y última es la que comprende el periodo de 1990 hasta la actualidad. En esta etapa los países del sur de Europa se convierten en receptores de inmigración. Muchos de estos trabajadores vienen con sus familias.

La educación de estos niños ha sido un tema de debate continuo entre políticos, educadores y agentes sociales. Algunos han aplicado una política asimiladora que no consideraba las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos

La política seguida por algunos países europeos con los inmigrantes se ha ido modificando a lo largo de estos años. La escolarización de los hijos de estos inmigrantes ha creado una nueva realidad para los países receptores. La educación de estos niños ha sido un tema de debate continuo entre políticos, educadores y agentes sociales. Algunos han aplicado una política asimiladora que no consideraba las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos. Otros, han aplicado una política compensadora que sí ha tomado en cuenta las diferencias que necesitan ser compensadas. Unos han defendido medidas multiculturales que reconocen las peculiaridades culturales de los grupos específicos y otros han habilitado medidas para promover acciones interculturales que no solamente reconocen las diferencias, sino también abogan por transformar las relaciones desiguales de poder existentes en la escuela y en la sociedad.

En un país como Holanda con una larga tradición con la inmigración y un gran esfuerzo realizado por las autoridades del país para abordar el tema desde diferentes ángulos, ha experimentado varias políticas relativas a los inmigrantes. En 1983 se decidió en este país adoptar una política

de minorías para ofrecerles las mismas oportunidades que el resto de los ciudadanos. Además, tomaron algunas medidas de discriminación positiva hacia los inmigrantes, estableciendo un vínculo entre inmigración y ciudadanía. Luego llegó la idea de la reciprocidad de derechos y deberes, o sea, los inmigrantes deberían ser leales a la sociedad y a la cultura del país de acogida. Y por último, y a partir del año 1994 se ha fijado en el objetivo de la integración de los recién llegados para alcanzar la ciudadanía completa.

En España, la inmigración ha conocido una serie de leyes y medidas oficiales partiendo de la Ley de Extranjería publicada en 1985, con la que este tema se ha colocado en el centro del debate público como asunto preocupante para la ciudadanía. En 1991 fue creada la Dirección General de Migraciones y a continuación se publicaron varias leyes orgánicas para organizar la relación con los inmigrantes.

Curiosamente, el colectivo de los inmigrantes marroquíes que en la actualidad representan cerca del 20% del total de los inmigrantes en España y superan el medio millón, son considerados por parte de las autoridades como "los no integrables". Estos se perciben como el colectivo con características específicas ligadas a la religión musulmana. La opinión pública española en general considera la inmigración marroquí como una avalancha, que va unida a una serie de estereotipos manejados sobre el país de origen, mezclados, como señala Mijares en su libro mencionado anteriormente, con cuestiones étnico-religiosas con viejos lazos coloniales y culpando a los propios inmigrantes y a su cultura de la exclusión que sufren.

La integración

Se refiere a las medidas que tratan de gestionar la plena incorporación de los inmigrantes en las nuevas sociedades, medidas de protección social, educativa, de alojamiento y de empleo dirigidas a los extranjeros en situación regular. Estas medidas se ven condicionadas en cierto aspecto porque tienen que ver con la historia nacional, las tradiciones políticas, la situación demográfica y las necesidades económicas de los países receptores.

La integración de algunos inmigrantes musulmanes y en particular los procedentes de Marruecos en la sociedad española, se ve dificultada por una serie de elementos, algunos ajenos a los propios inmigrantes y otros relacionados con ellos mismos. Entre los factores ajenos, podemos destacar la postura de algunos intelectuales españoles que suelen provocar en sus escritos y declaraciones alarma social contra estos inmigrantes. Se les relaciona con la delincuencia y el terrorismo, una moneda común que se ha convertido en un argumento racista y xenófobo que procura mezclar los conceptos y acusar a todos los musulmanes, generalizando, de ser terroristas y fanáticos religiosos. Podemos leer este tipo de acusaciones en algunos diarios de tirada nacional publicados por supuestos especialistas en el Islam, escritos como artículos de opinión. Algunos medios de información a su vez practican una militancia activa en contra de cualquier asunto relacionado con el Islam o los musulmanes. Asimismo, los partidos políticos de carácter xenófobo participan cada vez que tienen una oportunidad en contaminar el ambiente y sembrar dudas sobre esta cultura y la gente que la practica. Los roces históricos y su presencia en la memoria colectiva hacen que cada vez que haya alguna crisis o problema con los árabes o musulmanes, se activen las alarmas y vengan a la mente momentos de enfrentamientos y de conflictos que han tenido lugar a lo largo de la historia, con el temor de que se puedan repetir cualquier día.

En cambio, de entre los elementos relacionados con los propios inmigrantes que complican su integración, podemos señalar su falta de formación cultural. Muchos de estos inmigrantes que vienen a España tienen una formación cultural precaria, algo que repercute en su comportamiento y en sus relaciones con los demás. De algún

modo, esta falta de cultura del inmigrante se convierte a veces en una barrera infranqueable para su integración en la sociedad de acogida. Esta circunstancia dificulta en ocasiones el aprendizaje del idioma del país de destino, herramienta muy necesaria para sus relaciones y para su incorporación a la nueva sociedad. La inmigración femenina, especialmente si es tradicional en la vestimenta representa una dificultad añadida para la integración. El pañuelo o el velo (*hijab*), independientemente de su valor cultural o social, se ve por parte de la población española como un símbolo de sumisión y de marginación.

En ocasiones lo es, pero no siempre es así. Incluso en algunos países musulmanes como Turquía y Marruecos, está siendo tema de controversia y de debate. En el primero de estos dos países su uso ha estado prohibido en determinados lugares públicos como la universidad y el parlamento. Recientemente esta prohibición se ha suspendido. Mientras que en Marruecos, las autoridades ahora están debatiendo la posibilidad de prohibir su uso como lo estaba en Turquía anteriormente. Algunos usos y costumbres de los inmigrantes musulmanes que viven en España suscitan rechazo e incomodidad para la población autóctona. La presencia de lugares de culto propios o las tiendas que venden productos y alimentos consumidos por los inmigrantes, no siempre se ven con buenos ojos por parte de determinados sectores sociales de la población española. Y si a esto añadimos otras prácticas como el hecho de que algunos inmigrantes reciban en sus casas varias visitas al día que es una costumbre habitual entre los musulmanes, el vecindario siente malestar y molestia por ello y repercute negativamente en las relaciones de ambas partes.

Pasos necesarios

La inmigración presentada por parte de algunos políticos como uno de los problemas más serios para los gobiernos occidentales, incluido el español, necesita en realidad un trato sabio y prudente y alejado de todo tipo de sentimiento de odio o rechazo. La inmigración es una necesidad inevitable para las sociedades occidentales en este momento y a pesar de la posible desconfianza que suscitan en las poblaciones autóctonas, su aportación tanto en la economía como en lo social es de un valor incalculable. Son millones los trabajadores inmigrantes que realizan los trabajos más duros en Occidente y sostienen, en parte, el sistema de la seguridad social. Y como afirman algunos estudiosos "los inmigrantes están contribuyendo significativamente al crecimiento de las economías de los países europeos y también de los países de origen" (5). Pero aparte del elemento económico, los inmigrantes que proceden de un sinfín de países y representan un gran número de culturas, traen consigo muchos valores, usos y costumbres que no siempre son negativos o contrarios a los valores de las culturas occidentales. El mundo está cada vez más abocado a la formación de unas sociedades multiculturales. La mezcla que está teniendo lugar en muchos sitios del planeta entre diferentes etnias y religiones es imparable pese a los que se oponen y creen en razas superiores y religiones verdaderas. En España si tomamos la ciudad de Madrid como ejemplo, veremos que algunos barrios se han ido formando en virtud de las nuevas circunstancias y realidades. El barrio de Lavapiés representa esta nueva realidad, donde conviven una multitud de inmigrantes llegados de todos los continentes junto a los ciudadanos originarios y donde uno puede encontrar decenas de tiendas con productos propios de los países de origen de estos inmigrantes, además de gran número de restaurantes de todo tipo y de diversas nacionalidades. Incluso hay quien piensa que la integración de los inmigrantes en el mercado garantiza su incorporación natural a la sociedad en la que viven por medio de su música y su comida tradicional, por ejemplo. Pero esta integración la consideran otros como un paso incompleto que

Son millones los trabajadores inmigrantes que realizan los trabajos más duros en Occidente y sostienen, en parte, el sistema de la seguridad social

queda limitado al ámbito del folklore y que necesita para completarse la intervención del estado tomando medidas efectivas para facilitar esta deseada integración (7).

Los gobiernos occidentales están llamados ahora más que nunca a llevar a cabo una política responsable en relación con la inmigración, dedicando más recursos técnicos y económicos a este asunto y tomando medidas integradoras y no exclusivistas como pretenden algunos partidos políticos conservadores. Deben estar alerta con algunos medios de información que utilizan discursos y argumentos xenófobos y racistas que son contrarios a los derechos y la dignidad humana.

Notas:

1 Chomsky, Noam (1993). *Crónicas de la discrepancia.* Visor, Madrid, Pág. 260-261.

2 Fisas, Vicenç (1995). *Secretos que matan.* Icaria, Barcelona, 1995, Pág. 11.

3 Segura i Más, Antoni (1996). *Los condicionantes de la cooperación cultural y social con el Magreb.* Conferencia presentada en el IV Encuentro Euro-Árabe de Toledo, 14-15 de marzo 1996.

4 Mijares, Laura (2007). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, pp. 36-45.

5 Benamar Jamal y Francisco Alberto Vallejo Peña (2007). Los flujos migratorios ilegales en el Estrecho de Gibraltar, *Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, nº 8*-, pp. 69-85.

6 'Abd al-Razzaq, Salah: "Mawaqif al-muslimin al-muhayirin min al-thaqafa al-garbiyya" (Posturas de los inmigrantes musulmanes de la cultura occidental), *Aladwaa Weekly Newspaper*, aladwaanl@yahoo.com.

7 Al-Shahi, Ahmed and Lawless, Richard (2005). *Middle East and North African Inmigrants in Europe*, Routledge, London.

Foto de Aure Hormaechea

La escuela contra el racismo y la xenofobia: el aprendizaje cooperativo

Anastasio Ovejero Bernal[1]
Catedrático de Psicología Social
Universidad de Valladolid

Volver a la concepción del ser humano como ser cooperativo y solidario, y hacer que nuestras prácticas sociales y políticas sean coherentes con tal concepción es, a mi modo de ver, la dirección que debemos tomar, desde la escuela y desde la psicología social -y, evidentemente, no sólo desde ellas- para evitar la catástrofe y para construir un futuro mejor, a nivel planetario, para nosotros y para nuestros hijos.

Introducción

A mi modo de ver, el principal problema social a que tendrán que hacer frente las sociedades de la Europa occidental en este recién estrenado siglo XXI es precisamente el derivado del racismo y la xenofobia. Lo diré de otra manera: el más importante reto a que debemos enfrentarnos en la Unión Europea, y particularmente en España, a lo largo de las próximas décadas es el de *cómo integrar* satisfactoriamente a las diferentes minorías étnicas, culturales y religiosas de forma que nuestras sociedades tengan alta cohesión y a la vez sigan siendo sociedades plenamente democráticas. Ello supondrá, ante todo, hacer frente a los prejuicios, que en absoluto son algo nuevo pero que, con la llegada masiva de inmigrantes, amenazan con convertirse en una bomba de relojería que al estallar pueden hacer añicos tanto a la sociedad civil como a la propia democracia, además del sufrimiento que ello supondría para millones de personas inmigradas, y no sólo para ellas. Porque no nos engañemos, nos guste o no nos guste, y a mi no me disgusta en absoluto, mientras sigan existiendo las enormes diferencias entre el Norte y el Sur seguirán llegando personas, sobre todo jóvenes varones, del Tercer Mundo, lleno de miseria, al Primero lleno de abundancia y hasta despilfarro. Además, las consecuencias sociales pueden ser particularmente dramáticas, dado el contexto en que ello tiene lugar, que es el del ultraliberalismo, que, por una parte, está produciendo una fuerte precarización en el empleo a la vez que un gran retroceso en los derechos laborales y hasta de ciudadanía, conseguidos con tanta lucha y tanto sufrimiento, por lo que la frustración resultante puede incrementar las reacciones hostiles hacia los inmigrantes y, por

[1] Dirección electrónica: tasio@psi.uva.es

tanto, también la xenofobia (véase Ovejero, 2004).

Frente a todo ello, España tiene ahora la posibilidad, por primera vez en los últimos 500 años, de convertirse en un país multicultural, con las grandes ventajas que ello tiene. De hecho, está suficientemente demostrada la enorme riqueza que conlleva el mestizaje, sea éste biológico o, sobre todo, sea cultural.

Pero la llegada en pocos años de varios millones de inmigrantes tiene también un gran riesgo: que se hagan mal las cosas y que, por ello, convirtamos a España en un país difícil, en un auténtico infierno. Pero tengamos muy presente, como antes dije, que el problema verdadero es el racismo y la xenofobia, y no la llegada de inmigrantes. De nosotros, y sólo de nosotros, depende hacer bien los deberes y aprovechar la llegada de tantas y tan valiosas personas para enriquecernos, tanto económicamente (tengamos muy presente que los países de origen de la mayoría de los inmigrantes, generalmente muy pobres, invirtieron mucho dinero en criar a sus niños y niñas, en educarlos, etc., y cuando ya tienen 18-20 años y están en edad de producir..., vienen a producir aquí y a mejorar nuestra economía), como culturalmente. Pero no olvidemos, como antes dije, lo altamente enriquecedor que es el mestizaje, lo que significa que los/as inmigrantes no sólo nos enriquecen económicamente, sino también culturalmente. Y cuando digo que depende de nosotros quiero decir que depende de los 45 millones de españoles que vivimos en estas tierras, de los 40 millones de españoles nacidos aquí y de los cinco millones de españoles nacidos fuera. Porque el primer problema que deberían plantearse los racistas es justamente saber qué es eso de ser español. "Ser español" debería consistir sencillamente en el hecho de vivir y trabajar, o querer trabajar, en España. Ni más ni menos. Porque lo de respetar las costumbres no tiene sentido (¿cuáles son las costumbres españolas? ¿La siesta? Pocos la seguimos practicando. ¿Los toros? La mayoría no vamos jamás a las plazas de toros. ¿Llevar boina?....). Como vemos, adoptar como criterio para ser español el seguir las costumbres españolas es un sinsentido que nos llevaría a un callejón sin salida. Otro criterio que utilizan algunos para definir qué es ser español es el de tener pasaporte español. Éste es un argumento redundante que se cae por su propio peso, pues constituye un círculo vicioso y recurrente: demos ese pasaporte a quienes aquí viven y trabajan, o quieren trabajar, y ya estaría resuelto el "problema". Porque, sin ninguna duda, lo de respetar las leyes nos afecta a todos, nos gusten o no nos gusten ciertas leyes. Y para ello no hace falta contrato alguno: el mero hecho de vivir y trabajar en España nos obliga a cumplir las leyes; a todos.

Mientras sigan existiendo las enormes diferencias entre el Norte y el Sur seguirán llegando personas, sobre todo jóvenes varones, del Tercer Mundo, lleno de miseria, al Primero lleno de abundancia y hasta despilfarro

De nosotros, y sólo de nosotros, depende hacer bien los deberes y aprovechar la llegada de tantas y tan valiosas personas para enriquecernos, tanto económicamente como culturalmente

Decía que de nosotros depende el hacer bien los deberes y aprovechar la llegada de millones de inmigrantes, altamente beneficiosa para la economía española, para construir una bonita y eficaz sociedad multiétnica y multicultural. Ése es el reto a que debemos enfrentarnos durante los próximos años. Pero no se trata de una tarea fácil, sino, por el contrario, difícil y complicada, sobre todo si es cierto que, como algunos vaticinan, se avecina una auténtica crisis económica: son muchos los carroñeros que ya están afilando sus garras (en la última campaña electoral ya se vislumbró claramente), aquéllos que siempre ganan con el miedo de los demás (si les preocupa que el granero electoral vasco vaya perdiendo fuerza, si el grane-

ro catalán no les dio los frutos que esperaban, parece que ahora quieren aprovechar el granero del miedo a los inmigrantes..., para sacar partido de ello de una forma absolutamente irresponsable y sin pensar en las negativas consecuencias que ello tendría, en primer lugar para los inmigrantes y luego para todos nosotros). Siempre el miedo al otro, el inmigrante es el culpable...

Raza y racismo: el inmigrante es el culpable

La raza vuelve a estar en el centro del huracán europeo. La historia nos ha enseñado mucho sobre sus consecuencias. Pero, al parecer, poco hemos aprendido de ello: los seis millones de judíos asesinados vilmente, los seiscientos mil gitanos masacrados no menos vilmente..., todo ello queda ya sólo para el cine y la televisión, para entretener nuestro tiempo libre. Y el problema no estriba sólo en la agresión a las víctimas del Holocausto (esto sí es agresión a las víctimas), sino que supone un abrir la puerta a la repetición de la tragedia. Pero mientras llega tal tragedia, si no somos capaces de evitarlo, algunos consiguen su principal objetivo: evitar que los trabajadores que ven amenazada su seguridad laboral vean dónde está realmente la causa de tal inseguridad, que no está en la llegada de los "peligrosos" inmigrantes, sino en las políticas injustas de la actual globalización ultraliberal (véase Ovejero, 2006). Pero es que resulta más fácil y cómodo echarle la culpa al inmigrante, que es débil, sobre todo si tiene algún importante rasgo que le hace saliente (piel negra, religión y vestimenta diferentes, etc.), que, además, es algo más concreto y tangible (le puedes ver a tu lado en carne y hueso), que por ejemplo a las políticas del FMI, del OMC o del BM, que son menos visibles a simple vista. Por eso se insiste tanto, incluso con datos ya no manipulados sino incluso claramente falsos, en identificar delincuencia con inmigración. Además de que tal relación no es cierta (¡qué fácil resulta a menudo manipular las estadísticas!), es que a lo que los ciudadanos realmente le tienen un miedo real y profundo es a perder su empleo y, en definitiva, al futuro. Lo que necesitamos, pues, no es expulsar a los inmigrantes, que económicamente los necesitamos, lo que realmente necesitamos es otra política global y, como veremos luego, *otra escuela*.

Pero antes de entrar a analizar el papel de la escuela en esta cuestión, dejemos muy claro que la raza, como concepto biológico, no existe en el género humano. Hoy día estamos ante la vuelta del determinismo genético que lo que pretende es culpabilizar a los pobres de su pobreza y a los parados de su situación, eximiendo de toda responsabilidad a las políticas neoliberales y a todos aquéllos que tienen –o tenemos- alguna culpabilidad en el asunto. En esta dirección va el concepto de *raza*, con la altísima peligrosidad que ello encierra. "Entre las ideas que más daño han hecho a la humanidad, una de las más permanentes y destructivas es la que dice que la especie humana se divide en unidades biológicas llamadas razas y que ciertas razas son innatamente superiores a otras" (Holt, 1995, pág. 57). El Holocausto no fue sino una de las consecuencias de tal idea. Y sin embargo, cada vez hay más datos que indican que las razas humanas no existen. Todos los seres humanos pertenecemos a una única raza, con pequeñas diferencias entre unos y otros en aspectos como el color de la piel, de los ojos o del pelo, en la forma de los labios, etc.

Toda clasificación es, por definición, artificial y construida por el hombre. El problema estriba en que para entender la complejidad del mundo que nos rodea, categorizamos, es decir, dividimos a las cosas y a los seres humanos en diferentes grupos (hombres, mujeres, blancos, negros, etc.), y, lo que es peor, se nos olvida enseguida que tales categorizaciones *las hemos hecho nosotros* y comenzamos a verlas como algo *natural*, que es así por naturaleza y que no puede ser de otra manera. Que las razas existen como concepto psicosociológico no hay duda, pero que existen como hecho biológico es ya otra cosa. Son claramente una construcción social y cultural (véase Lepervanche y Bottomley, 1988).

Los racistas han intentado siempre aprovechar la ciencia para sus fines excluyentes y para justificar la desigualdad social, primero con la craneometría, luego con el Cociente Intelectual y ahora con la nueva genética (puede verse un análisis crítico del racismo científico de la psicología del cociente intelectual en mi libro, de 2003), titulado *La cara oculta de los test de inteligencia*). Y sin embargo, las investigaciones más recientes sobre el Genoma Humano están mostrando que no existen las razas entre los seres humanos, que todas las personas del planeta compartimos el 99,9% de los genes, a la vez que son mayores las diferencias genéticas intergrupales que las intragrupales, lo que demuestra claramente la no existencia de razas humanas como concepto biológico (véase una serie de interesantes artículos sobre este tema en el Número monográfico de 2005 del *American Psychologist*, Volumen 20, Número 1, coordinado por Norman B. Anderson y Kim J. Nickerson). Los estudios ahora mismo disponibles nos llevan a la misma conclusión a que llegan en el citado Monográfico, Bonham, Warshaner-Baker y Collins (2005), en un artículo titulado precisamente "Race and Ethnicity in the Genema Era": el concepto de raza es algo tan complejo (Bamshad y Olson, 2003; Bamshad et al., 2004; Burchard et al., 2003; Cooper, Kaufman y Ward, 2003; Kittles y Weiss, 2003; Phimister, 2003) que ni siquiera la actual investigación genética permite clarificar totalmente, de forma que las críticas tradicionales al concepto –y sobre todo a su utilización ideológica, social y política- (Gould,, etc.), se mantienen hoy día incólumes. Por consiguiente, la conclusión prácticamente unánime de los autores que participan en el citado número monográfico de la *American Psychologist* es rotunda: las razas humanas son una mera ficción, inventada con fines de manipulación política y de justificación pseudocientífica de las desigualdades sociales. Esa es también la conclusión del psicólogo de la educación R.J. Sternberg (Sternberg et al., 2005, pág. 52): "El problema con el concepto de raza no estriba en que sólo es apoyado por una minoría de antropólogos, sino en que no tiene base científica alguna. Más aún, los intentos por relacionar la inteligencia, la raza y la genética también carece de una adecuada fundamentación científica". Y ésa es la conclusión igualmente, por no extenderme en más autores, de R.S. Cooper, quien señala (2005, pág. 74) que "durante los últimos cuatro siglos la ciencia occidental ha estado obsesionada con la necesidad de justificar los privilegios de los blancos y al hacer esto ha dado un apoyo crucial a las ideas racistas. Utilizar la retórica de la ciencia para vender las ideas de que las desigualdades históricas deberían ser aceptadas como una inevitabilidad biológica es un insulto a todos aquellos que damos mucho valor a la existencia de una humanidad única y común".

Utilizar la retórica de la ciencia para vender las ideas de que las desigualdades históricas deberían ser aceptadas como una inevitabilidad biológica es un insulto a todos aquellos que damos mucho valor a la existencia de una humanidad única y común

En definitiva, la raza como concepto biológico es una absoluta ficción, pero como concepto psicosocial es una auténtica realidad y un problema social sumamente peligroso, pues no olvidemos que "razas imaginarias y razas reales desempeñan el mismo papel en el proceso social y por lo tanto, desde el punto de vista de ese funcionamiento, son idénticas" (Guillaumin, 1972, pág. 63), Ahí reside precisamente el problema psicosociológico. Más en concreto, las razas no existen, pero sí el racismo, que es un concepto psicosociológico construido sociohistóricamente. Como dice Guillaumin (1993, págs. 59-60), "que la raza sea un 'hecho natural' o no, que sea un 'hecho mental' o no, lo que sí que es hoy en día, en el siglo XX, es una realidad jurídica, política, históricamente inscrita en la realidad, y que juega un papel efectivo en las sociedades concernidas: a) Es por eso que toda invocación a la 'raza' (incluso bajo el pretexto del amor a las culturas particulares, o de la búsqueda de las 'raíces', etc.) es una orientación política, que no es y

no puede ser anodina, a la vista de los hechos, pues se trata de hechos, y no de intenciones u opiniones, como se nos quiere de nuevo hacer creer; b) Es por eso que, limitado a sí mismo, el rechazo de la noción de raza puede jugar un papel de simple *denegación*. Negar su existencia, como intentan hacerlo las ciencias del hombre, las sociales y después las naturales, negar su existencia de *categoría empíricamente válida* es una cosa -verdadera- que no suprime para nada la realidad estatal y la realidad social de esta categoría, que no acalla para nada el hecho de que si bien no es empíricamente válida, es sin embargo *empíricamente efectiva*. Afirmar que una noción presente en el vocabulario de una sociedad, es decir, en su forma de organizar lo real, y *en su historia política y humana*, no tiene existencia real es una posición paradójica puesto que lo que es designado existe de hecho. Esta afirmación es tal vez también una tentativa de borrar el horror de esta realidad, su brutalidad insoportable: esto no puede existir. Y precisamente porque su existencia es inasumible. Ahora bien, la realidad de la 'raza' no *es* en efecto bionatural, no *es* en efecto psicológica (una especie de tendencia innata del espíritu humano para designar en el otro un ser natural...), y sin embargo *es*. Pues no es sostenible pretender que una *categoría* que organiza Estados (el Tercer Reich, la República surafricana, etc.), que está inserta en la Ley, no exista. No es sostenible pretender que la categoría que es la causa directa, el principal medio a través del cual se asesina a millones de seres humanos, no exista. Pero este lento trayecto del conocimiento intelectual que manifiestan los esfuerzos sucesivos y acumulados de elucidación permite distinguir que se trata de una categoría *social* excluyente y criminal. Poco a poco se le van quitando los velos que la escondían".

Y por ello, porque no tiene nada que ver con las razas, el racismo se aplica igualmente a grupos étnicos y a grupos sociales, se aplica, en definitiva, al *pobre*: ambos tipos de racismo se basan en los mismos mecanismos, a saber, "una combinación de segregación social -*apartheid*- y de exclusión simbólica -*estigmatización*" (Grignon, 1993, pág. 23). Y añade Grignon (pág. 27), "el racismo de clase y el racismo denominado ordinario son dos formas diferentes de un mismo mecanismo: encontramos, en el interior de una misma sociedad, manifestaciones de etnocentrismo cultural y de exclusión análogas a las que se observan entre sociedades coloniales o hegemónicas y sociedades colonizadas. Sea cual sea la relación de dominación, los dominantes son espontánea y ciegamente refractarios al relativismo cultural. El racismo no se contenta simplemente con una desvalorización -incluso sistemática- de la cultura del Otro: naturaliza todo aquello que él convierte en diferencias porque no puede admitir que es él también el indígena de una cultura entre otras. Racismo de tipo A y racismo de clase se entrelazan: el emigrado es excluido a la vez porque es extranjero, porque procede de un país pobre y menospreciado, y porque forma parte, en general, de las capas más bajas de las clases populares".

Escuela, inmigración y sociedad multicultural

Ahora bien, en este racismo y esta xenofobia, que tanta exclusión social produce, la escuela desempeña un papel protagonista, dado que es ella la que produce los mecanismos de selección, de eliminación y de exclusión (Grignon, 1993). Y si el sistema escolar consiguió en el pasado dar naturaleza de hechos cuasibiológicos a las categorizaciones y exclusiones sociales que él mismo producía dentro de la propia población de un país europeo, ¿qué será ahora en el caso de los inmigrantes? O mucho cambia la escuela o se convertirá, en última instancia, en el principal instrumento para justificar la exclusión social de millones de personas en Europa.

Por otra parte, es evidente que desde hace varias décadas, las sociedades democráticas occidentales –y la española más recientemente- se vienen convirtiendo en sociedades esencialmente plurales, con la llegada de millones de personas provenientes de culturas diferentes y a veces lejanas.

Ello lleva a algunos autores como Sartori (2001, 2002) a afirmar que ambas cosas, democracia y pluralismo, están profundamente reñidas, lo que a mi juicio no es necesariamente cierto. En concreto, ciertamente donde no hay pluralismo hay menos conflictos, pero, en cambio, el pluralismo enriquece enormemente a un país. Y lo que habrá que hacer es justamente tomar las medidas necesarias para aprovechar las ventajas del pluralismo y para, a la vez, reducir la probabilidad de sus efectos negativos. Lo que aquí quiero defender es que el aprendizaje cooperativo en las aulas es una de esas medidas necesarias y además de gran eficacia en las escuelas inclusivas.

El aprendizaje cooperativo en las aulas es una de esas medidas necesarias y además de gran eficacia en las escuelas inclusivas

Como consecuencia lógica del incremento del número de inmigrantes, también las escuelas están recibiendo cada vez más alumnas y alumnos diversos, desde el punto de vista cultural, desde el punto de vista étnico e incluso desde otros puntos de vista (integración de los niños y niñas discapacitados, etc.), lo que le plantea a la escuela un reto de proporciones hasta ahora desconocidas: *adaptarse a una nueva situación*. Pero tal reto se hace más profundo dado que se produce al mismo tiempo que otros retos, con los que se solapa, de tal forma que el reto real de la escuela actual consiste nada menos que en *adaptarse a unas nuevas condiciones exigidas por una nueva sociedad, la actual sociedad postmoderna*: ¿Cómo debe hacerlo? ¿tiene posibilidades de conseguirlo? Pues bien, no resulta fácil dar una respuesta a estas cuestiones. De momento, lo único que está haciendo esta situación es producir *incertidumbre e inseguridad* en los propios profesores, lo que lleva indefectiblemente a la melancolía, cuando no abiertamente a la desilusión, a la apatía o incluso al rechazo de la propia situación.

Lo que aquí desearía proponer no es una panacea a estos problemas, porque tales problemas son tan serios que no tienen fácil solución. No tienen solución fácil, pero sí puede hacerse mucho desde la escuela para solucionarlos, sobre todo a través de una *administración adecuada de tales problemas, adaptando la escuela a la nueva situación*. Y ello requiere cambios profundos y radicales tanto en la escuela como en la misma sociedad. De ahí la complejidad de la situación.

La solución a los anteriores problemas iría por un cambio profundo y radical en la propia sociedad, que estimulara la curiosidad por el conocimiento, la tolerancia hacia los diferentes, la solidaridad con los más necesitados, etc. Pero también la escuela puede aportar algo en esta dirección, y una forma de hacer tal aportación consistiría, a mi juicio, en la implementación escolar del llamado *aprendizaje cooperativo*.

Escuela y cooperación

Es evidente que los hombres y mujeres occidentales somos actualmente más competitivos y menos cooperativos que en épocas anteriores. Pero lo que no puede decirse en absoluto es que ello se deba a su biología ni a su naturaleza. Porque, como decía Ortega y Gasset, *el hombre no tiene naturaleza, tiene historia.* E históricamente, la cooperación fue durante miles de años la identidad de la especie humana como tal y la principal razón explicativa de su éxito. Al fin y al cabo, ¿cómo fue posible que la especie humana, sin ser ni la especie animal más veloz ni la más fuerte ni la más fiera, fuera capaz de subsistir en la jungla frente a muchas otras especies más veloces, más fuertes y más fieras, llegando incluso a dominarlas a todas ellas, haciéndose dueña –con las consecuencias destructoras que conocemos- de todo el planeta? Por una sencilla razón: por la fuerza de su capacidad de cooperación, facilitada enormemente por el desarrollo del lenguaje. Posteriormente, la "civilización" y el Estado se fueron encargando de combatir e ir eliminando paulatinamente tal capacidad de cooperación, principalmente desde que el capitalismo se instau-

ró en la vida social, económica y política de nuestras sociedades.

Tal vez haya sido el naturalista anarquista Pedro Kropotkin quien más énfasis ha puesto en el hecho de que los darwinianos habían pasado por alto la cooperación entre animales de la misma especie como factor evolutivo. Más aún, adhiriéndose al evolucionismo darwiniano, que él consideraba la última palabra de la ciencia moderna, Kropotkin pretendía mostrar el lado olvidado del darwinismo, *el de la importancia de la cooperación en la supervivencia y en la evolución de las especies animales y particularmente en la humana*. En Kropotkin chocaban frontalmente con su ideario anarquista las consecuencias que se estaban derivando del darwinismo, pues estaba sirviendo para justificar tanto el feroz capitalismo manchesteriano como el ignominioso racismo. Y reaccionó escribiendo un libro en el que quería demostrar que, para explicar la evolución de los animales y el progreso del hombre, junto al principio de la lucha, se debe tener en cuenta también otro, más importante aún, que es el principio de la *ayuda mutua*, principalmente entre los individuos de una misma especie, pero también, a veces, entre miembros de diferentes especies. Y aunque en alguna ocasión también Darwin e incluso Spencer habían admitido este principio, nunca le dieron importancia alguna, o al menos le pusieron muy por debajo de la competencia y la lucha. Ahora bien, si para Kropotkin, la cooperación y la ayuda mutua son fundamentales en la supervivencia de todas las especies animales, en la humana mucho más aún, hasta el punto de reconocer que el ser humano es lo que es precisamente por su sociabilidad, es decir, por la fuerte tendencia que tiene al apoyo mutuo y a la convivencia permanente. La conclusión de Kropotkin es rotunda (1902/1988, págs. 100-101): "Por fortuna, la competencia no constituye regla general ni para el mundo animal ni para la humanidad. Se limita, entre los animales, a períodos determinados... Mejores condiciones para la selección *progresiva* son creadas por medio de la *eliminación de la competición*, por medio de la ayuda mutua y del apoyo mutuo. En la gran lucha por la existencia –por la mayor plenitud e intensidad de vida posible con el mínimo de desgaste innecesario de energía- la selección natural busca continuamente medios, precisamente con el fin de evitar la competencia en cuanto sea posible. Las hormigas se unen en nidos y tribus; hacen provisiones, crían 'vacas' para sus necesidades, y de este modo evitan la competición; y la selección natural escoge de todas las hormigas aquellas especies que mejor saben evitar la competencia intestina, con sus consecuencias perniciosas inevitables... 'Evitad la competición. Siempre es dañina para la especie, y vosotros tenéis abundancia de medios para evitarla'. Tal es la tendencia de la naturaleza, no siempre realizable por ella, pero siempre inherente a ella. Tal es la consigna que llega hasta nosotros desde los matorrales, bosques, ríos y océanos. 'Por consiguiente: ¡Uníos! ¡Practicad la ayuda mutua! Es el medio más justo para garantizar la seguridad máxima tanto para cada uno en particular como para todos en general; es la mejor garantía para la existencia y el progreso físico, intelectual y moral'. He aquí lo que nos enseña la naturaleza; y esta voz suya la escucharon todos los animales que alcanzaron la más elevada posición en sus clases respectivas. A esta misma orden de la naturaleza obedeció el hombre –el más primitivo- y sólo debido a ello alcanzó la posición que ocupa

La cooperación y la ayuda mutua son fundamentales en la supervivencia de todas las especies animales, en la humana mucho más aún, hasta el punto de reconocer que el ser humano es lo que es precisamente por su sociabilidad

¡Practicad la ayuda mutua! Es el medio más justo para garantizar la seguridad máxima tanto para cada uno en particular como para todos en general; es la mejor garantía para la existencia y el progreso físico, intelectual y moral

ahora". Por consiguiente, aún es posible, aunque no fácil, construir de nuevo una sociedad cooperativa, a pesar de los poderosos intereses que tratan de evitarlo. Pero es que, además, no es una cuestión de todo o nada: lo importante es ir consiguiendo una sociedad cada vez más cooperativa y solidaria. Y desde la escuela debemos ir poniendo los cimientos de tal sociedad cooperativa e ir acostumbrando a nuestros niños, niñas y adolescentes a *cooperar* y sobre todo a disfrutar del placer de la cooperación así como a que experimenten las ventajas que ello acarrea. En esta línea, son ya muchos los autores (Aronson, Johnson, Slavin, etc.) que, desde hace años, están implementando en la escuela técnicas de aprendizaje cooperativo que están mostrando unos importantes efectos, en diferentes ámbitos, como son los tres siguientes (Ovejero, 1990, 1993, 2003):

- Aumenta las posibilidades de integración de los alumnos y las alumnas "diferentes" en cuanto a capacidades y en cuanto a cultura, religión o etnia.

- Incrementa los sentimientos de apoyo mutuo y de cohesión grupal, aumentando así la satisfacción del alumnado con la escuela, con los compañeros y con las materias de estudio lo que, a su vez, eleva su felicidad general..

- Mejora el rendimiento escolar, con la consiguiente reducción del fracaso escolar y las consecuencias que ello tiene.

En suma, existe un volumen de datos cada vez mayor que indica claramente que la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula es un primer y decisivo paso para la construcción de una sociedad auténticamente cooperativa, y que el incremento de sentimientos de apoyo mutuo, de colaboración y hasta de felicidad que siente el alumnado que participa en las clases cooperativas parece que podemos generalizarlo a la sociedad entera y, aunque evidentemente esto es ya otra cosa, hacerla más solidaria (véase, en castellano, Díaz-Aguado, 2003, 2006; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Monereo y Duran, 2002; Ovejero, 1990; Pujolás, 2004).

Aprendizaje cooperativo en una sociedad multicultural y multiétnica: cómo prevenir la exclusión y el racismo

Es evidente que una inserción social adecuada de los inmigrantes exige, por una parte, que todos cambiemos algo (tanto ellos como nosotros) y, por otra, exige también una exitosa inserción tanto *laboral* (que lleva directamente a la consecución de la ciudadanía y de sus derechos) como *escolar* (previa y crucial, ya que es condición necesaria e indispensable para una adecuada inserción laboral y, por ende, también social). Pues bien, una de las tesis que aquí quiero defender es que el instrumento eficaz para conseguir la inserción escolar (y, por tanto, para facilitar tanto la laboral como la social) consiste precisamente en la implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula. Pero la implementación de tales técnicas serviría, a la vez, para combatir la ideología que está legitimando los dramáticos efectos que está teniendo la actual globalización ultraliberal (incremento de la pobreza en el Tercer Mundo, lo que produce millones de muertos por hambre, aumento galopante de las desigualdades sociales, etc.) (véase Ovejero: *Globalización, sociedad y escuela*, 2004). Y ello es así porque tal ideología se compone básicamente de dos rasgos esencialmente psicosociales, el individualismo y la competición, rasgos que no sólo legitiman las consecuencias de esta globalización, sino que incluso están justificando sus nefastas políticas. Frente a tal ideología se colocan las técnicas de aprendizaje cooperativo.

En efecto, y más en concreto, esta globalización está llevando a una serie de consecuencias como una competición feroz entre los propios trabajadores por un puesto de trabajo precario, la privatización de los servicios sociales que termina llevando (en algunos países como Estados Unidos o Chile ya lo ha conseguido) a que la sanidad y la educación sólo sea para quienes puedan pagárse-

las, etc. Pero estas y otras consecuencias nefastas de la actual globalización ultraliberal quedan legitimados por el *individualismo psicológico* y la *competición interpersonal*, en el sentido de que terminamos convenciéndonos de algo a la vez tan falso y tan peligroso como la creencia de que *cada uno tiene lo que se merece*, lo que, por otra parte, es sumamente útil para justificar la desigualdad social y la enorme injusticia de que millones de niñas y niños nazcan ya con todas las papeletas para ser analfabetos, parados, presos, etc. Veamos un sencillo ejemplo real, que se produce todos los días en nuestras escuelas, sin necesidad de esperar a que el ultraliberalismo dominante se adueñe completamente de nuestro sistema escolar. No es infrecuente en las escuelas públicas españolas la siguiente situación de la que fue testigo hace muy poco u otras similares: el profesor o profesora titular de inglés o de matemáticas o de cualquier otra materia (lo de titular, como todos sabemos, se debe exclusivamente a que había sacado poco más de dos años antes "su" oposición) no aparece por el colegio los últimos días del primer trimestre. El día 7 de enero se da de baja (la Consejería contrata a otra profesora, evidentemente tras pasar los niños más de una semana sin clases de inglés o de matemáticas). El miércoles 19 de marzo, último día lectivo del segundo trimestre, vuelve a darse de alta, sin ir ni un solo día por el colegio, por lo que la "interina" causa baja. El primer día lectivo del tercer trimestre, vuelve a darse de baja, por lo que, tras varios días en que los niños están nuevamente sin clases de inglés o de matemáticas, vuelve a nombrarse una nueva interina. Cuando la directora del centro reclama a las autoridades "competentes" solicitando que siga la misma interina, la respuesta es rotunda y estremecedora: los derechos de los interinos (que no tienen casi derechos...) están por encima de los derechos de los niños (!!!). Este ejemplo, además de mostrar la irresponsabilidad y holgazanería de la citada profesora "titular", muestra también la ineficacia del sistema educativo español a la hora de resolver ciertos problemas. Pero lo más grave es que esto pueda tener lugar en un país como el nuestro y que todas las personas implicadas salgan inmunes del "affaire", excepto, evidentemente, las interinas o interinos y, lo que es muchísimo más grave, los niños y niñas afectados. Porque lo más grave que muestra este ejemplo real es que estamos todavía muy lejos aún de conseguir que nuestros niños y niñas estén en situación de igualdad de oportunidades, porque, de hecho, la reacción de la familia ante el caso anterior será, generalmente, muy diferente según sea su nivel económico y cultural. Así, ante tal situación, una familia culta y pudiente económicamente (cuyos hijos probablemente ya no irían a esa escuela) les pondrán a sus hijos una profesora o profesor particular de ingles o les llevarán a una academia, con lo que podrán no perder mucho nivel. En cambio, a los hijos e hijas de las familia menos cultas y más pobres económicamente (y no olvidemos que los inmigrantes lo son en casi todos los casos) sólo les queda un destino: el fracaso escolar, fracaso del que luego les culparemos a ellos mismos, a los propios alumnos, pues seguiremos creyendo que en una escuela y en una sociedad justas cada uno tiene lo que se merece, y olvidamos algo tan básico como es el hecho de que lo peor que puede hacer y hace la escuela es justamente *tratar igual a los que son desiguales*. Ésa es la trampa de la escuela, pues constituye la estrategia de que ella se vale para, con la apariencia de un alto igualitarismo, servir de instrumento fundamental para la reproducción de las clases sociales así como para la justificación y legitimación del status quo y de la propia existencia de las clases sociales.

Por otra parte, tras las altas tasas de fracaso escolar, tras los miles y miles de niños y niñas con problemas de aprendizaje, a menudo se esconde el fracaso de la escuela para trabajar con grupos heterogéneos. Agrupar al alumnado según una serie de criterios como pueden ser el género, la capacidad intelectual, la etnia, etc.; es sencillamente fomentar la segregación y la exclusión social, es apostar por una sociedad poco integradora; es obligar a niños y niñas a que constaten, ya desde su tierna edad, que unos son superiores y otros inferiores y que cada uno debe estar "en

el lugar que le corresponde"; es, en resumidas cuentas, construir una sociedad no democrática. Y eso está ocurriendo en cierta medida, aunque de forma tal que muchos no son conscientes de ello, con respecto a los hijos e hijas de los inmigrantes, escolarizados de forma masiva en algunos colegios públicos de ciertos barrios de las grandes ciudades, lo que facilita la constitución de "escuelas-guetos" que no hacen sino aumentar la desegregación. Si a ello añadimos los conocidos y nefastos efectos de las llamadas expectativas interpersonales, étnicas en este caso (véase Rosenthal y Jacobson, 1980), entonces podremos entender lo peligroso de la situación actual si no le ponemos remedio.

Agrupar al alumnado según una serie de criterios como pueden ser el género, la capacidad intelectual, la etnia, etc.; es sencillamente fomentar la segregación y la exclusión social

Ahora bien, aunque, en general y sin ninguna duda, la educación desegregada, es más aconsejable que la segregada, y aunque mejor es la educación inclusiva que la exclusiva (Ainscow, 2001) y la multicultural e intercultural que la monocultural (Apple y Beane, 2000; Essombra, 1999; García Martínez y Sáez Carreras, 1998; Solé, 1996), sin embargo no siempre la educación integrada es más eficaz que la segregada. Para que la primera sea mejor que la segunda es necesario que posea algunas características que enseguida iremos viendo, dando, un pequeño rodeo histórico para entenderlo mejor.

En efecto, como todos sabemos, uno de los más serios problemas de Estados Unidos, prácticamente ya desde su constitución como Estado, es el derivado de la enorme diversidad "racial", étnica, religiosa, etc. que tiene y que siempre ha tenido, puesto que allí conviven blancos, negros, hispanos, protestantes, católicos, etc., destacando el problema "racial", pues aunque, como ya se ha dicho, las razas no existen como concepto biológico, como concepto psicosociológico sí, y el racismo también, y con unas consecuencias terribles. Por otra parte, y por diferentes razones, las tendencias racistas y xenófobas en Estados Unidos se han dirigido especialmente contra los negros desde hace muchas décadas. Pues bien, tras la segunda guerra mundial y la derrota bélica de los nazis, las ideas racistas de éstos entraron en un profundo descrédito, lo que llevó, entre otras cosas, a que, con el apoyo inestimable de algunos psicólogos sociales, la Corte Suprema de los Estados Unidos aprobaba la llamada "Ley Brown", en 1954, ley que obligaba a las escuelas norteamericanas a integrar en la escuela a *todos* los niños y niñas, fuera cual fuera su "raza" (blancos, negros, hispanos, etc.). Pero el principal soporte psicosociológico teórico de la Corte Suprema a la hora de aprobar esta ley fue la *teoría del contacto*. De hecho, ese mismo año, el psicólogo social Gordon Allport escribía (1954, pág. 291): "El prejuicio... puede ser reducido por el contacto, en igualdad de status, entre los grupos mayoritarios y minoritarios en la consecución de metas comunes". Sin embargo, en gran medida la puesta en práctica de tal ley fracasó. Efectivamente, como hace ya más de un cuarto de siglo señalaban Gerard y Miller (1975), cualquiera que visite una escuela desegregada a la hora de la comida o en el patio de recreo podrá observar que aunque hay desegregación oficialmente, no existe a nivel real. Es más, pocos estudiantes en las escuelas desegregadas hacen amigos fuera de su grupo racial o étnico. El por qué de tal fracaso estribó básicamente en dos tipos de razones:

a) Por una parte, porque, a nivel político, al día siguiente justamente de la aprobación de la mencionada Ley Brown, las fuerzas reaccionarias del Sur de los Estados Unidos se pusieron en marcha para abolir tal ley y sus efectos antes incluso de que entrara en vigor. Como recientemente escribía Michelle Fine (2004), mucho costó que se aprobara la Ley Brown, pero más aún costó que se implementara. La resistencia fue enorme, sobre todo por una razón, a saber: porque la desegregación escolar suponía el principio de la erradica-

ción de la supremacía absoluta de los blancos en los Estados Unidos. Y fueron muchos los que no lo consintieron, consiguiendo que, cosa que a muchos sorprenderá, la desegregación está peor hoy día que en la segunda mitad de los años cincuenta (para un análisis de este tema, véase el número monográfico que publicó la *American Psychologist* en 2004, vol. 59, número 6).

b) Por otra parte, allí donde se llevó a cabo la desegregación escolar, ésta fracasó en mayor o menor medida a causa de que no se implementó en las condiciones imprescindibles en las que debía haberse implementado si se quería que tuviera éxito. Concretamente, la desegregación escolar fracasó fundamentalmente porque la Ley del Contacto, en la que se basaba, no era suficiente, aunque sí era imprescindible. Y lo curioso es que, ya desde los estudios del también psicólogo social Muzafer Sherif, en psicología social había datos suficientes tanto para predecir el relativo fracaso de la teoría del contacto, si no se implementaba en ciertas condiciones como para poner en práctica las medidas necesarias para que no fracasara y, por tanto, para que la integración escolar fuera un éxito. De hecho, Stephan y Stephan (1985) afirmaban que son cuatro los factores que favorecen unas relaciones intergrupales positivas: status similar entre los miembros del grupo, interdependencia cooperativa dentro del grupo, apoyo por parte de las figuras de autoridad y oportunidades de interactuar con los miembros del otro grupo como individuos, que son justamente las condiciones que el propio Allport (1954) exigía para que el contacto intergrupal redujese el prejuicio. Pero esas condiciones sólo podían cumplirse en un contexto escolar cooperativo. Sin embargo, con los años se fue mostrando que la Ley Brown no tuvo el éxito que se esperaba porque el contacto interracial tuvo lugar en un ambiente competitivo, no existiendo una igualdad de status entre los estudiantes y generalmente no dándose el apoyo de las figuras de autoridad.

Como dicen Aronson y Osherow (1980), desegregar una escuela no necesariamente significa integrar a sus miembros, dado que, como ya hemos dicho, la proximidad física es una condición necesaria, pero no suficiente para la reducción del prejuicio y la construcción de actitudes y relaciones positivas entre compañeros heterogéneos. Es la interacción *real* entre los estudiantes de la mayoría y los de la minoría lo que determina si los prejuicios iniciales serán reforzados o reemplazados por la aceptación y las actitudes positivas. O sea, la proximidad física entre estudiantes no es más que el comienzo de una oportunidad y, como todas las oportunidades, puede salir bien o salir mal, y en este caso todo dependerá principalmente del clima en que se desarrollen las relaciones interpersonales en el aula. Si ese clima es competitivo, existen pocas probabilidades de que la proximidad física tenga resultados positivos. Si, por el contrario, existe un clima cooperativo, las probabilidades de que la desegregación lleve a una integración real del alumnado "diferente", tanto el proveniente de las minorías éticas como los discapacitados, serán muy altas, como mostraron Johnson, Johnson y Maruyama (1983) en un importante metaanálisis en el que concluían que, efectivamente, un contexto cooperativo es la mejor vía, y tal vez la única, para que tanto la integración escolar de los discapacitados como la desegregación racial escolar sean realmente eficaces y satisfactorias. Pero hay más. Para que sea exitosa la integración, además de las cuatro condiciones que hemos visto, habría que añadir otras como las siguientes: poseer metas comunes, participar en tareas importantes, ausencia de tensión, frustración o conflicto, etc. Si no se dan estas condiciones, pueden hacerse rea-

Son cuatro los factores que favorecen unas relaciones intergrupales positivas: status similar entre los miembros del grupo, interdependencia cooperativa dentro del grupo, apoyo por parte de las figuras de autoridad y oportunidades de interactuar con los miembros del otro grupo como individuos

lidad las palabras que dan título a un conocido artículo de Epstein (1985): "Después de que el autobús se para en la escuela desegregada, en las aulas puede tener lugar una redesegregación" Y es que, como muestran los datos del propio Epstein (1985), no es la segregación en sí o la desegregación lo que perjudica o mejora el rendimiento y la motivación de los estudiantes y lo que mejora o empeora sus relaciones intergrupales, sino las prácticas responsables, activas y participativas. Y es el trabajo cooperativo el que facilita tales prácticas, pero no de una forma meramente automática ni necesaria, sino a través de toda una serie de variables intermedias entre las que se encuentran las siguientes (véase Johnson y Johnson, 1982; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ovejero, 1990, 1993, 1994; Ovejero et al., 1996):

1. Ante todo, el aprendizaje cooperativo no induce al alumnado a categorizar a los demás ("normales"-"no normales"; payos-gitanos, etc.), con lo que será más difícil que surja el favoritismo endogrupal y la hostilidad exogrupal, elemento central constitutivo de las conductas racistas.

2. Los demás compañeros/as serán percibidos en tanto que personas y no como meros miembros del grupo al que pertenecen.

3. Aumenta la interacción positiva, sabiéndose, por ejemplo, que existen más conductas de ayuda voluntaria entre estudiantes diferentes, por ejemplo entre inmigrantes y no inmigrantes o entre no discapacitados y discapacitados, en situaciones de aprendizaje cooperativo que en situaciones de aprendizaje competitivo o individualista (Johnson y Johnson, 1982), sabiéndose igualmente que la ayuda voluntaria elicita más simpatía hacia la persona que ayuda que la involuntaria, particularmente cuando provienen de una persona del grupo al que no se pertenece.

4. Aumenta la percepción de apoyo social, habiéndose encontrado, por ejemplo, que el aprendizaje cooperativo lleva a unas profundas creencias de que uno, en tanto que persona, es querido, aceptado y apoyado por los otros estudiantes, y que los demás compañeros se preocupan de si uno aprende e incluso desean ayudarle a uno a aprender. Igualmente, en situaciones sociales cooperativas, todos los alumnos y alumnas, pero especialmente los minoritarios, entre ellos los inmigrantes o los discapacitados, se sienten más queridos y apoyados por el profesorado que en situaciones competitivas e individualistas.

5. Empatía o capacidad para pensar desde la perspectiva del otro: está demostrado que el aprendizaje cooperativo potencia esta capacidad mucho más que el individualista o que el competitivo. Este último, por el contrario, lleva al egocentrismo, con lo que niñas y niños discapacitados son, de esta manera, más y mejor entendidos, lo que, a su vez, conlleva una importante reducción de los estereotipos y etiquetas negativos.

6. El aprendizaje cooperativo incrementa también la autoestima de los alumnos y alumnas, incluidos aquéllos culturalmente diferentes Y, como sabemos, la autoestima está altamente relacionada con sentimientos más positivos hacia los demás a la vez que reñida con los prejuicios.

7. Finalmente, y como consecuencia de todo lo anterior, así como de otras variables no mencionadas (véase Ovejero, 1990, Capítulos 7 y 9), el aprendizaje cooperativo también mejora el rendimiento escolar significativamente más que el competitivo y que el individualista, lo que también ayuda mucho a los estudiantes inmigrantes a integrarse escolarmente.

En definitiva, es verdad que resulta fácil comprobar que cuando los miembros de diferentes grupos entran en contacto suelen ser frecuentes la hostilidad, el conflicto y el rechazo mutuo, cosa

que también suele ocurrir en el aula (por ejemplo, cuando entran en contacto payos y gitanos). Pero es urgente encontrar soluciones, porque una sociedad democrática no puede permitirse el que haya minorías discriminadas, sin integrar y excluidas, sea cual sea la razón por la que son minoritarias (capacidades intelectuales o diferencias étnicas y culturales). Y la escuela debe ser el lugar más adecuado para conseguir una plena integración de todos los estudiantes, sea cual sea su origen y sean cuales sean sus capacidades. Y ello es más urgente aún hoy día, en primer lugar porque nuestra actual sociedad es cada vez más plural, y en segundo lugar porque el neoliberalismo amenaza con discriminar a los miembros más débiles de la sociedad, entre los que, sin ninguna duda y casi por definición, están las personas discapacitadas. Pero para que la escuela constituya realmente una solución a estos problemas es imprescindible que adopte una metodología diferente a la que ha venido utilizando, es necesario que adopte el aprendizaje cooperativo como metodología fundamental de funcionamiento. No olvidemos que, por una parte, en la escuela se reflejan y se manifiestan todos los conflictos intergrupales existentes en la sociedad, pero que, por otra, en ella deben ser educados los niños y las niñas de tal forma que sea posible la solución de esos conflictos intergrupales, que es justamente uno de los objetivos de las técnicas cooperativas de aprendizaje.

La escuela debe ser el lugar más adecuado para conseguir una plena integración de todos los estudiantes, sea cual sea su origen y sean cuales sean sus capacidades

Ahora bien, la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula tiene su importancia, pero no lo es todo, ni mucho menos. No lo es todo porque por muy igualitarias que sean las relaciones entre el alumnado en el aula, cuando salen de la escuela permanecen las desigualdades, la injusticia y la explotación. El aprendizaje cooperativo es menos importante de lo que muchos creen y desde luego no es en absoluto la panacea para todos los problemas escolares y hasta sociales, al menos mientras permanezca una estructura social tan injusta como la existente y mientras el neoliberalismo siga haciendo los estragos que está haciendo. Pero tampoco es cierto que no sirva para nada. La escuela sigue siendo un elemento central tanto para la socialización de las nuevas generaciones como para la reproducción social. Por algo los gobiernos más conservadores –y no sólo ellos- están modificando sustancialmente las leyes educativas para ponerlas al servicio de la globalización neoliberal. Y en el actual contexto ultraliberal, caracterizado por la competencia feroz a todos los niveles, el aprendizaje cooperativo en el aula supone una importante cuña de autonomía, libertad y pensamiento crítico de posibles y cruciales consecuencias, pues cuando alguien se acostumbra tanto a vivir en libertad como a la igualdad y al reblandecimiento de las relaciones jerárquicas, ya no es tan fácil que acepte ciega y acríticamente otro tipo de relaciones. "Una buena forma de enfrentarnos, desde la escuela a los retos que nos plantean los tiempos actuales consiste en formar ciudadanos auténticamente libres y críticos, con una alta autoestima y un autoconcepto positivo, con una identidad personal y social satisfactorias, bien integrados socialmente en redes sociales que realmente proporcionen apoyo social, y sin olvidar nunca la importancia de la cooperación y la necesidad ineludible de la solidaridad... Volver a la concepción del ser humano como ser cooperativo y solidario, y hacer que nuestras prácticas sociales y políticas sean coherentes con tal concepción es, a mi modo de ver, la dirección que debemos tomar, desde la escuela y desde la psicología social, -y, evidentemente, no sólo desde ellas- para evitar la catástrofe y para construir un futuro mejor, a nivel planetario, para nosotros y para nuestros hijos.

La escuela sigue siendo un elemento central tanto para la socialización de las nuevas generaciones como para la reproducción social

Como he repetido en varias ocasiones, de nosotros y sólo de nosotros, depende evitar el desastre: *otro mundo es posible y, además, es necesario*, pero no vendrá sólo, sino que su llegada necesita el esfuerzo de todos nosotros" (Ovejero, 2004, págs. 146-147).

Conclusión

Hasta no hace mucho, lo que predominaba en Europa era la llamada *cuestión social*, con los sindicatos como protagonistas activos, y la pretensión de la clase trabajadora de mejorar sus propias condiciones de vida. Hoy día, en cambio, es la *cuestión "racial"* la predominante, con los inmigrantes como protagonistas pasivos y con una cada vez mayor parte de la población con tendencias xenófobas, con los peligros de derechización de la sociedad y hasta de autoritarismo que ello implica, como ya Fromm (1941) avisó hace más de sesenta años. Es más, ese cambio de la "cuestión social" a la "cuestión racial" como elemento básico en las relaciones entre ciudadanos y grupos sociales está inspirada en el "divide y vencerás" que están utilizando los grupos dominantes para defender el crecimiento realmente insolente y obsceno de sus ganancias y privilegios. En consecuencia, con frecuencia, políticos y medios de comunicación, como aves carroñeras, se aprovechan, irresponsablemente, de tal estado de cosas e incluso la fomentan, profundizando aún más esas peligrosas, y de imprevisibles consecuencias, tendencias racistas. Frente a esto, estoy de acuerdo con Michel Wieviorka (1992, pág. 17) cuando hace ya más de quince años decía que "la apuesta no consiste, pues, en explicar, directa o indirectamente, la ola racista que amenaza a Europa. Lo que aquí está en juego es el proyecto de construir los instrumentos necesarios para la comprensión de ese tipo de fenómenos", haciéndose necesario, a la vez, desenmascarar algo tan de moda últimamente como el determinismo genético que funciona como una nueva ideología de justificación del *statu quo* y de las condiciones de miseria que viven grandes grupos humanos (véase Ovejero, 2003), máxime cuando, como aquí ya se ha apuntado, los estudios más recientes en Genética y las últimas investigaciones sobre el Genoma Humano están contradiciendo frontalmente las bases y raíces científicas de tal determinismo genético (véase Ovejero, 2003, Capítulo 3).

Al poder global le interesa que no se organice una resistencia global, para lo que procura enfrentar a unos grupos con otros

Por otra parte, estamos asistiendo estas últimas décadas a un enfrentamiento sordo entre quienes quieren aprovechar la coyuntura actual presentada por la Revolución Tecnológica para enriquecerse y obtener todo el poder posible, sean cuales sean las consecuencias (a nivel de política internacional, los Estados Unidos, y a nivel comercial, las grandes transnacionales, el Consenso de Washington, el Bando Mundial, el FMI, la OMC, etc.) y quienes quieren evitar a toda cosa tales consecuencias (Foro Social de Porto Alegre, el mal llamado movimiento antiglobalización, etc.). Y esas consecuencias ya las estamos viendo: pobreza, desigualdades, destrucción masiva de la biodiversidad y del medio ambiente, calentamiento del planeta, etc. ¿Hasta cuándo puede durar este proceso sin que sucumbamos todos con él? Es en este proceso en el que el racismo y la xenofobia están cobrando un nuevo protagonismo en el sentido de *divide y vencerás*: al poder global le interesa que no se organice una resistencia global, para lo que procura enfrentar a unos grupos con otros (a los que tienen trabajo con los que no lo tienen, a los trabajadores de empresas privadas con los funcionarios, a quienes tienen contrato fijo con quienes lo tienen precario, etc.). Y aquí el intento de enfrentarnos contra los inmigrantes adquiere un nuevo sentido. De hecho, con frecuencia se dice que la lucha de clases ha dejado paso a la lucha de razas, de etnias o de civilizaciones (véase, por ejemplo, el conocido libro de Huntington, 1997). Sin embargo, esto no es del todo cierto, sino que es lo que desean y lo que quieren hacernos creer ciertos poderes dominan-

tes: cohesionar a los de dentro poniéndolos frente y contra los de fuera, fomentando el racismo, para luego –aunque cronológicamente sea simultáneo- utilizar a los de fuera contra los de dentro, a través de la contratación de inmigrantes sin ningún derecho laboral, con jornadas de trabajo interminables y salarios miserables.

Pues bien, en estas circunstancias la escuela sigue siendo un instrumento que posibilita la construcción de una sociedad diferente a la que tenemos, aunque para ello debería tratarse también de otra escuela. Pero, como señala Michael Apple (1996, pág. 9), "a menos que actuemos políticamente –tanto desde dentro de la escuela como desde fuera, desde la sociedad- para conseguir unos currículos educativos menos racistas, menos sexistas y menos clasistas, una praxis educativa de carácter más crítico y unas relaciones más estrechas entre las escuelas y la comunidad local, ni yo ni mis estudiantes y colegas tendríamos muchas posibilidades de obtener un amplio triunfo". Es más, si desde la escuela queremos tener éxito a la hora de construir una sociedad más justa y más igualitaria, es imprescindible "comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes, y de las contradictorias relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos" (Apple, 1996, pág. 18). Lo que tenemos que hacer para cambiar las cosas es, ante todo, y por decirlo "a lo Gramsci", oponer al pesimismo de la razón el optimismo de la voluntad.. Dicho de otra manera, frente al pesimismo de los derrotistas que mantienen que nada puede hacerse, debemos decir que *otro mundo es posible* y que depende de nosotros, y la escuela sigue siendo un poderoso instrumento –obviamente no el único- para conseguirlo. Ni la escuela es tan ineficaz para mejorar el mundo como algunos temen, si tan eficaz como otros –desgraciadamente cada vez menos- sueñan. Pero si se hacen las cosas bien, la escuela puede contribuir de una forma importante a mejorar el mundo en que vivimos, sobre todo a través de la implementación en el aula de las técnicas de aprendizaje cooperativo, a la vez que actúa, comunitariamente, en colaboración con las familias y con otras asociaciones sociales.

La escuela sigue siendo un instrumento que posibilita la construcción de una sociedad diferente a la que tenemos, aunque para ello debería tratarse también de otra escuela

En conclusión, pues, si queremos que la escuela contribuya de una forma importante y positiva a la construcción de una sociedad auténticamente democrática que, por tanto, se base en valores como la igualdad, la participación, la cooperación, la solidaridad y la tolerancia, nada mejor que adoptar una educación intercultural, dentro de una escuela inclusiva, que se ponga en práctica a través del aprendizaje cooperativo, que, por otra parte, es la técnica que mejor y más eficazmente enseña esos valores. Pero siempre desde una perspectiva crítica. Otro mundo es posible y de nosotros –y sólo de nosotros- depende. Pero la escuela puede desempeñar un papel realmente fundamental para que ese nuevo mundo sea posible, sobre todo si implementa en sus aulas las técnicas de aprendizaje cooperativo y si las utiliza adecuadamente.

Referencias

Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Allport, G. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

Anderson y Nieckerson (2005): *American Psychologist*

Apple, M.W. (1996): *El conocimiento social: La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós (original, 1993).

Apple, M. W. y Beane, J.A. (Eds.)(1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Aronson, E. y Osherow, N. (1980): Cooperation, prosocial behavior, and academic performance. En L. Bickman (Ed.): *Applied social psychology annual.* Vol. 1, págs. 163-196. Beverly Hills: Sage.

Bamshad, M.J. y Olson, S.E. (2003): Does race exist*? Scientific American, 289,* 78-85.

Bamshad, M.J., Wooding, S., Salisbury, B.A. y Stephens, J.C. (2004): Deconstructing the relationship between genetics and race. *Nature Reviews Genetics, 5,* 598-608.

Baudelot, C. y Establet, R. (1992): *Allez les filles!* París: Seuil.

Bonham, V.L., Warshauer, E. y Collins, F.S. (2005): Race and ethnicity in the Genome Era: The complexity of the constructs. *American Psychologist, 60*, 9-15.

Burchard, E.G., Ziv, E., Coyle, N., Gomez, S.L., Tang, H., Karter, A. J. et al. (2003): The importance of race and ethnic background in biomedical research and clinical practice. *New England Journal of Medicine, 348,* 1170-1175.

Cooper, R.S. (2005): Race and IQ: Molecular Genetics as Deux ex Machina. *American Psychologist, 60,* 71-76.

Cooper, R.S., Haufman, J.S. y Ward, R. (2003): Race and genomics. *New England Journal of Medicine, 348, 1166*-1170.

Díaz-Aguado, M.J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide

Díaz-Aguado, M.J. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson/Prentice-Hall.

Epstein, J.L. (1985): After the bus arrives: Resegregation in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41, 23-43.

Essombra, M.A. (Eds.)(1999): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.

Fine, M. (2004): The power of the *Brown v. Board of Educacion* Decition. *American Psychologist, 59*, 502-510.

Fromm, E. (1976): *Miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós (original, 1941).

García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad: Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.

Gerard, H. y Miller, N. (1975): *School desegregation*. Nueva York: Picnum Press

Grignon, C. (1993): Racismo y etnocentrismo de clase. *Archipiélago*, 12, 23-28.

Guillaumin, C. (1972): *L'idéologie raciste*. La Haya: Mouton.

Guillaumin, C. (1993): "Ya lo sé, pero.." o los avatares de la noción de raza. *Archipiélago*, 12, 52-60.

Holt, J. (1995): Skin-deep science. En R. Jacoby y N. Grauberman (Eds.): *The Bell Curve Debate*, pp. 57-60. Nueva York: Random House.

Huntington, S.P. (1997): *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1982): Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.

Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D.W., Johnson, R. y Maruyama, G. (1983): Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Educational Research*, 53, 5-54.

Kittles, R.A. y Weiss, K.M. (2003): Race, ancestro, and genes: Implications for defining disease risk. *Annual Review of Genomics and Human Genetics, 4,* 33-67.

Kropotkin, P. (1988): *El apoyo social: Un factor de la evolución*. Madrid: Ediciones Madre Tierra (original, 1902).

Lepervanche, M. de y Bottomley, G. (Eds.)(1988): *The cultural construction of race*. Sidney: Sidney Association for Studies in Society and Culture.

Monereo, C. y Duran, D. (2002): *Entramados: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (1993): Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI, *Psicothema,* 5 (Suplemento Psicología Social, Septiembre de 1993), 373-391.

Ovejero, A. (1994): Cómo enfrentarnos a los problemas de la integración escolar: Una alternativa psicosocial a la educación especial, *Revista Galega de Psicopedagoxia*, 8/9, 67-81

Ovejero, A. (2002): Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta, 79,* 71-83.

Ovejero, A. (2003): *La cara oculta de los test de inteligencia.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2004): *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Ovejero, a. (2006): *Psicología del trabajo en un mundo globalizado*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A., Gutiérrez, M. y Fernández Alonso, J.A. (1996): Eficacia del aprendizaje cooperativo para la integración escolar: Una experiencia en 2º ciclo de E.G.B., *Aula Abierta*, 68, 97-113.

Phimister, E.G. (2003): Medicine and racial divide. *New England Journal of Medicine, 348,* 1181-1182.

Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Octaedro.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980): *Pigmalión en la escuela.* Madrid: Marova original, 1968).

Sartori, G. (2002): *La sociedad multiétnica: Extranjeros e islámicos*. Madrid: Taurus.

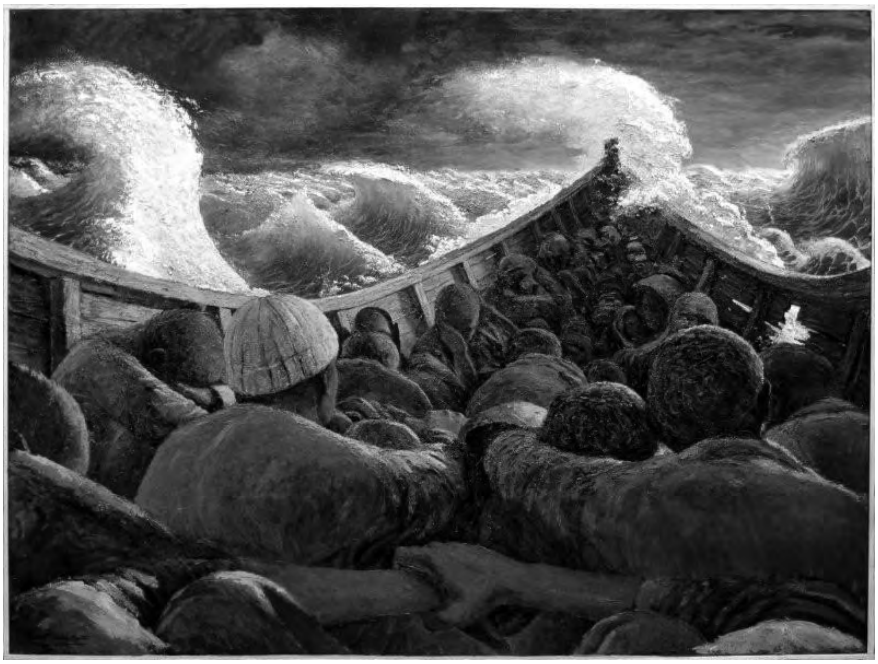
Sartori, G. (2003): *La tierra explota*. Madrid: Taurus.

Solé, C. (Ed.)(1996): *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lérida: Universidad de Lleida

Stepahn. W.G. y Stephan, C.W. (1985): The role of ignorance in intergroup relations. En N. Miller y M. Brewer (Eds.): *Groups in contact: The psychology of desegregation*, pp. 229-255. Nueva York: Academic Press.

Sterngerg, R.J., Grigorenko, E.L. y Kidd, K.K. (2005): Intelligence, race, and Genetics. *American Psychologist, 60,* 46-59.

Wieviorka, M. (1992): *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.



Rumbo al horizonte, Manuel Menchén

La educación compensatoria: ¿una medida para compensar u otra forma de excluir?

Ana Pérez Cabanes
Maestra de educación compensatoria

Junto al aumento de inmigrantes en nuestra sociedad, se ha producido un aumento de los mismos en nuestras escuelas, más concretamente en la escuela pública, que es la única que es nuestra por ser de todos y todas.

La inmigración llega a la escuela... pública

Han pasado dieciocho años, desde que el alumnado extranjero comenzase a llegar a nuestras escuelas. Fue a principio de los 90 cuando comenzaron a llegar a nuestras escuelas los primeros alumnos procedentes de otros países, aunque desde el año 1999 se hace patente y se convierte en un tema de debate para la comunidad educativa en particular y la sociedad en general que, como veremos, no habla de personas, sino del efecto de la inmigración como si de una plaga se tratase.

Junto al aumento de inmigrantes en nuestra sociedad, se ha producido un aumento de los mismos en nuestras escuelas, más concretamente en la escuela pública, que es la única que es nuestra por ser de todos y todas. Así podemos constatar que el aumento de la población de origen extranjero ha ido creciendo y en menos de quince años han llegado han llegado a nuestros centros escolares, algo más de medio millón de nuevos alumnos extranjeros.

Cabe destacar que de estos alumnos el 82% asiste a centros públicos mientras menos del 20 % lo hace a centros concertados.

La proporción de alumnado extranjero en las escuelas del Estado español es cada vez más significativa: durante el curso 2005/06 el porcentaje de alumnos extranjeros fue de 7,5 % (529.461), repartidos entre las etapas de infantil, primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos y garantía social.

Así, a las dificultades ya existentes en la escuela, fruto de unas políticas educativas caracterizadas por una enseñanza segregadora, competitiva y en definitiva alejada de las necesidades de nuestros niños, se unen otras nuevas, tales como el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela por parte del alumnado o la procedencia de un sistema educativo diferente, cuando no de una situación de no escolarización previa.

Un nuevo contexto, la misma respuesta

Para cualquier profesional de la enseñanza, parece obvio que un nuevo contexto como el que se empieza a dibujar en los colegios públicos, necesita de nuevas respuestas capaces de afrontar

una situación nueva, con alumnos de culturas muy diferentes, idiomas distintos y realidades sociales y familiares radicalmente distintas.

Sin embargo, para solucionar estas dificultades, las instituciones educativas optaron en un primer momento, por incluir a estos niños en los programas de compensación educativa, inicialmente ideados para alumnos gitanos, y más tarde las aulas de enlace como la panacea para solucionar la dificultad del desconocimiento la lengua de la escuela por parte de algunos de estos alumnos.

Así la inmigración llega a una escuela, que lejos de transformarse para adaptarse a una nueva situación, modificando sus prácticas, sus programas y su organización escolar, opta por la improvisación como norma y va adecuado chapuceramente lo que tiene a un nuevo contexto sin analizar las necesidades reales, y mucho menos, buscando soluciones a los problemas.

Por ello, para la escolarización de este alumnado, se parte de la idea de que es necesario que se integren, es decir, que aprendan la lengua, la cultura y costumbres del país que les acoge, optando desde la escuela por un modelo educativo asimilador, que es aquel que no tiene en cuenta las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos, o como mucho, de un modelo compensatorio que parte de la premisa de que las diferencias de los alumnos son *deficiencias* que necesitan ser compensadas, por lo que el término "compensatoria" es en sí discriminatorio.

El modelo compensatorio defiende que los niños que tienen otros contextos familiares y sociales diferentes al del modelo dominante, no tienen la posibilidad de adquirir las habilidades cognitivas y culturales necesarias para funcionar con éxito en la escuela y por lo tanto necesitan recuperar ese déficit mediante programas compensatorios. Esto lleva por un lado a los programas de educación únicamente compensatoria y por el otro a que el alumno opte bien por rechazar sus raíces culturales o bien por resistirse resultando ser "el conflictivo" que se opone a la cultura utilizada por la institución escolar.

A las dificultades ya existentes en la escuela, fruto de unas políticas educativas caracterizadas por una enseñanza segregadora, competitiva y en definitiva alejada de las necesidades de nuestros niños, se unen otras nuevas, tales como el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela

Tanto en el modelo compensatorio como en el asimilacionista el objetivo final es el mismo: asimilar a los niños de origen inmigrante a la cultura mayoritaria de la escuela, considerada como la única válida.

En este sentido, se ha optado por un modelo, que de antemano estaba abocado al fracaso, ya que es impensable, que un niño pueda o deba "integrarse" dejando atrás su idioma, sus costumbres, sus vivencias, sus creencias y su identidad.

La inmigración llega a una escuela, que lejos de transformarse para adaptarse a una nueva situación, modificando sus prácticas, sus programas y su organización escolar, opta por la improvisación como norma

La escuela pública, esa hermana menor...

Como decíamos, la inmigración ha sido una nueva dificultad que se ha añadido a otras ya existentes. Aunque quizás la mayor dificultad de la escuela es que no asume la diferencia y es incapaz de dar respuesta a cualquier alumno que se sale de la norma. Pero para entender lo que está sucediendo en la escuela pública quizá tengamos que retroceder unos años y recordar como los conciertos de los centros privados, dieron lugar a una red pública y otra concertada que con los años, ha consolidado un sistema

educativo jerarquizante y diferenciador.

Esta doble red ha propiciado que la escuela sostenida con fondos públicos se divida entre la que mantiene los privilegios de las clases dominantes que llevan a sus hijos a la escuela concertada, y deja la escuela pública para las clases trabajadoras; reproduciendo así los modelos sociales establecidos y lejos de propiciar la igualdad de oportunidades entre el alumnado, independientemente de sus circunstancias sociales o personales. Optado así, por la escolarización en centros privados para la élite, los concertados para las clases medias y los públicos, para *el resto.*

Tanto en el modelo compensatorio como en el asimilacionista el objetivo final es el mismo: asimilar a los niños de origen inmigrante a la cultura mayoritaria de la escuela, considerada como la única válida

Como decíamos, la escuela pública asume al 80 % de la población inmigrante, pero si hacemos un estudio más detallado, nos encontramos con que la inmigración que acude a la concertada no es la que viene buscando una oportunidad para escapar de la miseria en la que viven en sus países, sino que son los que vienen con contratos de empresas, embajadas, profesionales de países europeos que vienen a España a ganar más o a progresar en su carrera profesional. Es decir inmigrantes que "tienen posibles". Así los centros privados y concertados se mantienen al margen en cuanto a la incorporación de alumnos inmigrantes procedentes de las clases bajas.

La escuela pública asume al 80 % de la población inmigrante, la inmigración que acude a la concertada no es la que viene buscando una oportunidad para escapar de la miseria en la que viven en sus países

Así pues, no es que la escuela pública no haya afrontado un nuevo reto, que tampoco lo ha hecho, sino que se está convirtiendo en el caladero de todos los problemas que implican el no tener trabajo, o peor, tener trabajos precarios con jornadas infernales, ser explotados, ser rechazados, no tener papeles, no tener vivienda, en definitiva, no tener derecho a nada. En esto se esta convirtiendo la escuela pública en la Comunidad de Madrid, en la escuela de los excluidos, de los que no pueden optar a nada, porque claro, en la escuela pública no se piden uniformes caros, ni se cobra el comedor a precio de oro, ni se hacen extraescolares impagables. Porque la escuela pública es pública, es decir, perteneciente al pueblo.

Con este panorama, el Real decreto que regula la educación compensatoria, habla de que está ideada para "aquel alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, o en situaciones sociales de desventaja". En este sentido, hablar de programas dirigidos a colectivos concretos se puede entender como segregación y exclusión, por lo que el Plan de Compensación educativa de la Comunidad de Madrid, recuerda que dichos programas han de dirigirse a todo el alumnado en general, aunque a la hora de la verdad, las medidas que propone son casi exclusivas para el alumnado de este origen o gitanos.

La cultura diferente, una excusa para la desigualdad

Pero ahondando más en el día a día de la compensatoria, descubrimos en primer lugar que el acceso de los docentes a estos programas se realiza mediante un concurso interno mediante una comisión de servicios para el que no se exige ningún requisito específico o preparación alguna, y que te acredita para desempeñar el puesto con la formación exclusiva de un curso de veinte horas de formación; en el que se comprimen desde la normativa, la elaboración de adaptaciones curriculares, la atención a la diversidad, hasta la enseñanza del español para inmigrantes y así hasta un largo etcétera.

Además, el irse a la educación compensatoria se ha convertido en una puerta falsa para que muchos docentes que, descontentos con el destino definitivo que tienen, accedan a trabajar en otros centros mediante comisión de servicios. Con esto no pretendo desprestigiar el trabajo realizado por los maestros de compensatoria, entre los que me encuentro, sino resaltar que esta circunstancia hace que un porcentaje muy significativo de los maestros que acceden a estos programas lo hacen más como forma de poder cambiar de centro de trabajo, que de llevar a cabo una labor que tal y como están las cosas exige al menos de un poco de motivación y una formación específica.

Sólo esto ya nos da una idea de los fines reales de la compensatoria, que como veremos, lejos de ser un programa dirigido a la integración del alumnado, promueve prácticas segregadoras y excluyentes.

La normativa que regula el programa en sí dice que serán destinatarios del mismo "El alumnado escolarizado en educación primaria y en educación secundaria obligatoria que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa por su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, y presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una escolarización irregular".

En realidad, muchos de los alumnos que están dentro del programa no cumplen esos requisitos y muy frecuentemente se dan circunstancias como que un alumno con dificultades de aprendizaje, por el hecho de ser inmigrante, o gitano, vaya directamente a la compensatoria sin que se le haga un estudio previo de cuales son sus necesidades reales.

Muchos de los alumnos que están dentro del programa no cumplen esos requisitos y frecuentemente un alumno con dificultades de aprendizaje, por el hecho de ser inmigrante, o gitano, va directamente a la compensatoria sin que se le haga un estudio previo de cuales son sus necesidades reales

También es frecuente que el profesorado de manera más o menos consciente etiquete al alumnado diferente como incapaz, por lo que se produce por un lado una baja estimulación por parte del profesorado, desmotivación por parte del alumnado y la consiguiente disminución en las expectativas por ambas partes.

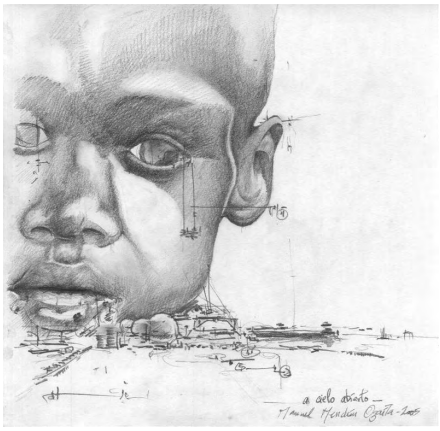
Por otra parte, el tipo de adaptaciones del currículum que se hace al alumnado de compensatoria es en las áreas instrumentales: lengua y matemáticas, por lo cual es frecuente que sigan "*fracasando"* otras asignaturas como conocimiento del medio, plástica o música.

Por lo tanto un programa como es el de la educación compensatoria, propicia que muchos de los alumnos que entran en él nunca puedan salir. De hecho cuando un alumno termina la primaria dentro del programa de compensatoria, pasa directamente al instituto siguiendo dentro de dicho programa y muchos de los inmigrantes recién llegados están condenados de antemano a los programas de Garantía Social.

Un programa como es el de la educación compensatoria, propicia que muchos de los alumnos que entran en él nunca puedan salir

Es frecuente escuchar al profesorado de compensatoria y al que no lo es, decir que estos niños fracasan porque se han incorporado tarde a nuestro sistema educativo y no han tenido tiempo para alcanzar el nivel adecuado para continuar estudiando, porque no muestran interés o incluso, porque su mente no se ha desarrollado adecuadamente debido a su irregular escolarización.

De esta forma, este fracaso anunciado, recae en el propio estudiante y nunca en el profesorado o en el sistema educativo que elude cualquier responsabilidad. Si un alumno inmigrante o gitano concluye estudios de secundaria o superiores, se le considera como un caso excepcional, y si como en la mayor parte de los casos "fracasa" el sistema culpa a la víctima lejos de analizar que es lo que se está haciendo y de quien es parte de la responsabilidad.



Obra de Manuel Menchén

Así resulta bastante común escuchar al profesorado excusarse en la falta de recursos, la poca motivación del alumnado e incluso escucharles frase como "este niño es un poco torpe, o un poco corto", o también desde los más despiadados " si no aprenden no pasa nada, que hace falta mucha mano de obra". Estos y otros comentarios muestran como se estigmatiza y se margina a los alumnos de otros orígenes o culturas asignándoles una identidad totalmente desvalorizada.

No obstante, si hay una parte del profesorado que entiende que la diferencia "enriquece" y que vamos hacia un modelo intercultural, aunque las prácticas educativas reflejan como el profesorado entiende la interculturalidad de una manera muy particular. Los alumnos inmigrantes y gitanos son percibidos por los docentes como alumnos muy curiosos, poco motivados hacia lo escolar pero con grandes capacidades artísticas. Dicen que aportan mucha riqueza, aunque no queda muy claro en que se plasma ésta.

Por un lado la interculturalidad se asocia exclusivamente a los niños extranjeros y al contacto entre las distintas culturas, contribuyendo a distinguir entre estos y los autóctonos.

En segundo lugar, aunque el discurso de los docentes es que la presencia de los niños extranjeros es muy enriquecedora, no se manifiesta cómo enriquecen o en que sentido se trabaja con tanta "riqueza y diversidad".

Y en tercer lugar, que en los centros educativos, hablar de interculturalidad es hablar de fiestas, donde lo cultural para el común de los docentes se pone de manifiesto a través del folklore; así es frecuente que muchos centros con gitanos e inmigrantes lleven a cabo semanas interculturales centradas en la música, la gastronomía o las costumbres. Resulta curioso que alumnos que son invisibles en la comunidad escolar esa semana tengan su minuto de gloria cantando, bailando o realizando cualquier otro espectáculo.

Por lo que el profesorado no sólo está contribuyendo a mantener las diferencias ya existentes, sino que está propiciando nuevas formas de exclusión.

Es decir, para nuestra comunidad educativa, lo intercultural no significa que tenga que haber una transformación de los currículos escolares, ni con la transformación de actitudes hacia la inmigración y mucho menos con revisión de un sistema que discrimina a unos alumnos frente a otros.

¿Una escuela para todos en una sociedad para unos pocos?

Claro que quizá no sea toda la culpa del profesorado, pues como he comentado anteriormente la formación del mismo en este tema es nula. Los docentes, en algunos casos, procuran ser política-

mente correctos y llevan un discurso que se aleja bastante de la práctica diaria.

En otros casos directamente se descuelgan con frases del tipo "no es que yo sea racista, es que ya sabes como son, no quieren integrarse".

Este tipo de comentarios nos acerca a la realidad de las escuelas, y de la sociedad; ya que por un lado la escuela es reflejo que de lo que pasa en la sociedad, y por otro lado, lo que ocurre en nuestras escuelas se corresponde con lo que pasa fuera de ellas.

Tampoco podemos obviar que las escuelas no son entes aislados en si mismos, sino que forman parte de una sociedad organizada con instituciones sociales y económicas, que pretenden perpetuarse, por lo que cualquier reforma educativa que pretenda llegar a todas las personas sin excepción pasa o depende de su relación con el cambio entre dichas estructuras.

En los centros educativos, hablar de interculturalidad es hablar de fiestas, donde lo cultural para el común de los docentes se pone de manifiesto a través del folklore

Por esto no podemos pretender que la escuela produzca igualdad cuando está al servicio de un sistema, en nuestro caso el capitalista, que es profundamente desigual. Lo que sería absurdo es pensar que el sistema pretenda integrar o compensar, cuando se nutre de las diferencias, de la desigualdad, de la injusticia y en fin, de las situaciones que genera para su propia supervivencia. Es obvio que un sistema así no pretenda compensar nada ni a nadie, sino más bien segregar.

Así que más que decir que desde la escuela se pretende la igualdad "de oportunidades" podríamos decir que la escuela es el primer grupo social en la que los alumnos que vienen de entornos socio-económico-culturales desfavorecidos y/ o diferentes, sufren los ataques de un círculo perverso del que les es imposible salir; puesto que resulta impensable que la misma sociedad que genera este sistema, dote de los medios necesarios a los más desfavorecidos para que salgan de él.

Una responsabilidad compartida

A estas alturas parece innecesario explicar que ni la escuela ni el profesorado, salvo honrosas excepciones, están preparados para esto. La solución es compleja, no lo dudamos, pero quizá pase por empezar teniendo en cuenta al otro, sus necesidades reales y sus capacidades, por dejar de lado el libro de texto como marco en el que se debe desenvolver el día a día escolar; porque claro, si en un grupo todos los niños tienen el mismo libro de texto, entonces en cuanto uno no lo sigue o no lo entiende, ya se le excluye porque es diferente.

También quizá pase por la posibilidad de incorporar al sistema educativo, en la modalidad que se considere adecuada la enseñanza de las lenguas de origen, reconocer que la escuela no actúa en el vacío y que necesita la implicación de la familia y la sociedad, hacer escuelas abiertas a las familias y participativas.

Y como no, necesita de la responsabilidad profesional, que supone estar al día y asumir los cambios educativos sin esperar a que la administración resuelva todos nuestros problemas. Porque más allá de la queja, escasea el profesorado que se preocupe por saber algo más sobre las culturas de los alumnos que tiene en el aula, sobre lo que quieren, lo que sienten, lo que necesitan, que dedique tiempo a preparar materiales adecuados a cada niño o que valore a sus alumnos en sí mismos por quienes son y no por lo que según los encorsetados currículos oficiales deberían saber de acuerdo con una edad determinada. Porque inconscientemente se sigue pensando que la cultura, valores y costumbres propias son las buenas y son "los otros" quienes deben cambiar e integrarse.

Como decíamos al principio, han pasado 18 años desde que la presencia de los primeros alumnos de origen extranjero hicieran su aparición en nuestras aulas, y muchos más desde que la Ley del 70 pretendiera generalizar la escolarización bajo el principio de "igualdad de oportunidades", pero todavía no ha habido un gobierno que haga una reforma educativa de verdad en la que quepamos todos.

Hemos visto como, tanto las leyes, como las prácticas educativas de muchos centros y docentes, han optado por una política educativa asimiladora, con currículum inflexibles y con políticas educativas lejanas a la comprensividad, propiciando la doble red para el alumnado diferente e impidiendo la igualdad de oportunidades de la que tanto se jactan nuestras leyes educativas.

El aumento de la población inmigrante en colegios de adscripción pública, ha hecho por una parte, que las familias españolas opten por llevar a sus hijos a colegios concertados ya que a pesar de que nadie se considera racista, cada vez se extiende más la idea de que la presencia de alumnos inmigrantes "baja el nivel".

Paralelamente, las escuelas públicas en la Comunidad de Madrid, han comenzado su propia batalla hacia la exclusión, ofertando enseñanza bilingüe en inglés. Algunos colegios han optado por convertir sus centros en bilingües como una solución para alejar a los inmigrantes, atrayendo a la población española y no tienen ningún reparo en expresarlo. De esta forma en un centro de la capital donde han conseguido que en cuatro años la población inmigrante pase del 60 % al 40 %, el director señalaba que "si ofertamos algo de calidad, en este caso una educación bilingüe, como hacen muchos centros concertados, la demanda de plazas en el colegio sube. Si no das calidad o imagen de calidad, los españoles se van". Otros centros con alta población de inmigrantes y gitanos, en el que conviven 15 ó 20 nacionalidades distintas y diferentes lenguas, directamente se han lanzado al vacío, han optado por el bilingüismo, en inglés por supuesto, que es la lengua del imperio, ignorando la riqueza lingüística que ya hay en el centro y con la que no se plantean hacer nada. Si esto no es racismo...

Las administraciones educativas están optando por tomar medidas alejadas de la realidad y que nada tienen que ver con una situación que lejos de ser coyuntural se muestra como una nueva realidad

Pero lo peor de todo, sin duda, es que las administraciones educativas están optando por tomar medidas alejadas de la realidad y que nada tienen que ver con una situación que lejos de ser coyuntural se muestra como una nueva realidad. O mejor dicho, las administraciones ya han tomado posiciones, fijándose en el modelo estadounidense, y optando por la privatización. La escuela pública para los pobres, para que aprendan lo justo para poder insertarse en el mercado de trabajo y consumir hasta donde se les diga; y el que quiera más que lo pague, a la privada o a la concertada. Así la Comunidad de Madrid, nos está llevando a profesores, familias y alumnos a un embudo de cuello corto y camino largo, el de la exclusión.

Así que, ya basta de zafarse de un problema que es de todos, porque todos educamos. Quizá tendremos que cuestionarnos personal y colectivamente si queremos seguir viviendo con la exclusión, la marginación, la injusticia y la desigualdad, porque de eso se trata, de pensar si uno puede ver la que está cayendo y mirar para otro lado.

Yasmila, Ki Xi, Teodora y Pincoya

Virginia Ferrer
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Barcelona

La profesora de música ha dejado unos ejercicios al grupo y sale a buscaros a las tres budas. Os recrimina por no haber entrado en clase confirmando para sí que sois unas holgazanas y que así no iremos a ninguna parte. Y que la inmigración es un problema. Y también se cree que no os gusta la música. Pero esa maestra es buena, y sin haber entendido nada de lo que pasaba, os deja entrar en clase para seguir la lección.

8.30 Yasmila, eres una hermosa hada silenciosa. Entras sutil y despacio, arrastrando tus deportivas nuevas entre los pupitres del viejo Occidente. Las hadas del aire son seres apenas imperceptibles que transitan entre el cielo y la tierra, son las mensajeras del alma. Como tú, Yasmila, alma de luna rosa. Tus zapatos apenas tocan el suelo mientras tu pensamiento vuela. Y te acuerdas de otra Yasmila que ya no existe. Esta mañana, mientras desayunabas frente al televisor, te has fijado en otras deportivas de otra Yasmila. Encontraron sus zapatos siguiendo algunas pistas, y luego su cadáver semienterrado en una duna de Lanzarote. Tenía ventidós años y era madre de un niño de tres. Y casi al mismo tiempo, se suicidó un soldado español que tenía relaciones con ella. Yasmila, entre sorbo y sorbo de leche, atragantándote, has escuchado atenta las polémicas en tu casa a partir del relato homicida. Tu madre es musulmana como tu padre, pero a diferencia de éste, le recuerda que en un inicio, hace catorce siglos, en el Islam no se alentaba la discriminación ni la violencia contra la mujer. Que ha sido una estrategia del patriarcado musulmán posterior. Algo habrá hecho esa mujer al soldado para que la llegara a matar, le grita su padre. Y os recuerda que en el Islam los hombres tienen autoridad sobre las mujeres en virtud de la preferencia que Allah ha dado a unos sobre otros y de los bienes que gastan. En el Islam los hombres pueden pegar a las mujeres. Las mujeres virtuosas son devotas y cuidan, en ausencia de sus maridos, de lo que Allah manda que cuiden.¡"Amonestad a aquéllas de quienes temáis que se rebelen, dejadlas solas en el lecho, pegadles! Si os obedecen no os metáis más con ellas (4,34). (Al-rijal qawwamun 'ala-n-nisa...4,34)". Yasmila, tú observas y aprendes de las diferencias entre tus padres, porque no llegan a las manos. Aunque temes que tu madre, que hoy disgustada no le ha servido el té a tu padre, pida el divorcio, porque entonces seríais aún más pobres. Pero el que presumiblemente mató a tu tocaya no debió ser musulmán. Los cristianos también golpean y matan a sus mujeres. Yasmila, has de protegerte. Tu carne oscura es casi transparente y por eso deja vislumbrar tu alma de flor, como la rosa del sufismo, niña hermosa. La noticia te ha enfermado.

8.55 Entonces has llegado a la escuela maltrecha, con tu pesadísima mochila, con tanto papel, libros y libretas de hojas tan gruesas. Podrían fabricarse los libros con papel más fino y, se ahorraría mucho dinero, y se talarían menos árboles y la mochila pesaría la mitad, te dices a ti misma. Tanto deseo por estudiar y que sea una carga tan pesada. Y, rápidamente te diriges a los lavabos. Es un ritual que repites cada mañana, temprano, antes de ponerte en las filas. Juegas y te purificas. Dejas tu cargada mochila en las baldosas que aún huelen a lejía y te arremangas. Te encanta abrir los grifos y lavarte las manos, mojarte las muñecas, el cuello, los ojos y pasarte el líquido azul por toda la nuca, hasta que se te empapa el cabello negro y la trenza que a veces llevas. En casa recibes reprimendas por eso. Antes tampoco podías jugar con el agua. Pero aquí, en esta escuela grande, nadie te ve. Sois tantos, que es imposible saber qué hace quién. Es lo que más te gusta de España, el agua a chorro, con tanta presión, y tan dulce, y tan buena. Y bebes toda la que puedes mientras te bañas de cabeza.

Pero aquí, en esta escuela grande, nadie te ve. Sois tantos, que es imposible saber qué hace quién

9.00 El ambiente infantil está cargado de ruidos de sillas, gritos de alegría, coscorrones por pillar aquella mesa cerca de la maestra. Pero a ti parece que no te importa. Te quedas quieta, mientras, como dice tu nombre, en tu interior siempre estás activa e inquieta, buscando cosas nuevas. Movimiento y quietud te alumbran, frente al desparrame de gestos inútiles de muchos de tus compañeros que sientes torpes a veces.

10.00 Hoy has venido enferma a la escuela. Ni tu madre ni tu padre pueden cuidarte, trabajan de sol a sol, y como eres la mayor, tampoco tienes hermanos que estén por ti. Para colmo, tu madre cuida a otros niños. Trabaja doble jornada como mujer de la limpieza y cuidadora de dos mellizos. Y ella se ha ido muy triste por no poder cuidarte. Qué injusta es la vida, piensas. Pero no le tienes miedo a la enfermedad. La creencia de tu tía te tranquiliza. La enfermedad no es mala en sí. Es un proceso de reequilibrio y purificación de los cuerpos, de la mente, de las emociones. Ayer por la noche, con tu tía sufí jugabas a dominar tu mente para poder combatir mejor al extraño microbio ése que se te ha metido sin permiso y por eso te enfadaste contigo y con él. Pero tu tía te cogió entre sus brazos y arrullándote te susurraba sus mágicos consejos: "Ya sabes que la medicina es útil, y las hierbas, pero también cuidar los alimentos Yasmila, y no comer tantas chucherías, que a veces te pasas, y ayunar a veces para limpiar, y practicar el Salat, la palabra sanadora, como te contaba que hacíamos algunas mujeres los viernes".

11.30 El jueves pasado te castigaron. En casa también. Cuando las maestras castigan, las madres también, por si acaso. Aún no sabes por qué. Quizás no lo sepas nunca. Pero Ki Xi me contó su versión. Estabais en el patio, os encanta el patio de la escuela, pero no todo, porque no se puede. Todo el centro está ocupado por los niños que juegan a fútbol, o a baloncesto, y aunque no jueguen, también lo invaden corriendo. Y vosotras, tú, Ki Xi, Pincoya y Tea, arrinconadas cerca de la reja que da a la calle, mirando a la gente pasar, con la compra, los ancianos, los taxistas, las ambulancias. En el patio de la escuela casi todo es asfalto. Ya sé Yasmila que te hubiese gustado la arena, o un poquito de tierra, más blanda, más natural, más caliente, más cercana. Más árboles y rosas, tomates y berenjenas, y mimosas y geranios. En tu patio de escuela se están muriendo los escasos hierbajos. No hay jardinero en el colegio. Unos setos amarillentos por aquí, un plátano desconchado, restos de lavanda seca que habían renacido con las últimas lluvias aunque ya no se acuerden, pues en este

El jueves pasado te castigaron. En casa también. Cuando las maestras castigan, las madres también, por si acaso. Aún no sabes por qué. Quizás no lo sepas nunca

patio el verde es de secano. Aburridas de tanto mirar y no poder correr porque los chicos os empujarían otra vez hacia la verja, os fijasteis en una manguera que se retorcía suelta en la esquina de los de párvulos.

11.45 Ki Xi se acercó y la cogió divertida con las manos dirigiéndola a la boca, como si fuera a soplar con ella. La reseguisteis para descubrir dónde estaba su origen, la fuente posible que la alimentara. Y, Oh! Vaya! Detrás de una puerta de metal desvencijada, medio escondida, se encontraba la llave. Sin pensártelo dos veces, Yasmila, le dijiste a Ki Xi que abriera ese grifo con toda su fuerza, y tú cogiste la manguera dirigiéndola al seto moribundo. El chorro no tardó mucho en salir disparado formando un charco considerable. La mala suerte, querida niña mía es que, la profesora de guardia, que casi nunca se fija en lo que hacen o dicen las niñas pues parecen siempre quietas, y pasáis desapercibidas, y tampoco suele darse cuenta de lo importante, esta vez sí se dio cuenta. Veloz se dirigió a vosotras y señalando a la autora visible de los hechos, te cogió de la bata con su rostro bien enfadado y te llevó aparte, no sin antes ordenarle a Ki Xi que tenía su mano agarrotada a la llave del grifo general, paralizada de miedo y de risa cuando se originó la ducha de jardín improvisada, que hiciera el favor de cerrar el grifo, ¡Ya! Justo sonaba la corneta del timbre que siempre te asusta, pues ya te gustaría a ti una cancioncilla un poco más bonita para llamar a filas. Pero aquel desgraciado día no pudiste subir a tu clase y te llevaron a la sala de los profesores que siempre huele a café y tiza, y allí, la maestra de guardia llamó a tu tutora y se chivó del delito que habías cometido. Y nunca te preguntaron el por qué. En muchas escuelas no hay tiempo para los por qué, ni para las razones, ni para los motivos, ni para buscar el sentido. Y tu justa acción ecológica recibió su condena. Pues Yasmila, hay unas normas. Porque sois demasiados en las escuelas y hay que reglamentar las conductas.

12.00 Pero tú sabes que esa misma mañana, en el patio habían ocurrido otras cosas. Miguel Ángel se pegó con José y con Pascual porque empezaron a decirle palabrotas ya que no les quería dar los chuches que traía. Que el turno de la pelota de fútbol no se respetó y los de quinto y sexto la tuvieron todo el rato, y los de tercero y segundo se fastidiaron esta vez, a pesar que hacían cuadrillas para intentar quitársela. También los de cuarto tuvieron tres o cuatro peleas, unos contra los más pequeños para sentirse más mayores y el otro grupo, contra los mayores, provocándoles, para poder así medir sus fuerzas. Porque aprenden que así se hacen hombres, aunque no quieran. También te dio mucho asco cuando Juan, al salir de clase, se puso el bocata como un pene frente a otros chicos y se rieron algunos, pero a ti sólo te venían náuseas, y la maestra hizo ver que no lo veía, según su teoría para no reforzar la conducta, pues Juan siempre quiere llamar la atención. Pero el resultado, Yasmila, tú lo sabes, es que con ese cuento, siempre, traiga lo que traiga, sea el *bollycao*, o el chucho, o el croissant, se lo coloca cada mañana como un pene desde la clase hasta el patio y va diciendo socarrón que os invita a comer de su bocata. Juan también piensa que exhibiendo su símbolo fálico se siente superior y que con estas bromas ofensivas se hace mayor, porque imita las películas en las que los hombres suelen hablar mal y así demuestran poder, a través de su desprecio.

12.15 Cuando entráis otra vez en clase, Tea te da su mano caliente y fuerte. Y Pincoya te deja sus lápices. Por suerte las niñas os dais la mano, y os tocáis los vestidos, y os acariciáis el pelo, e intercambiáis las pulseras. Los chicos no son tan afortunados y a veces les dais envidia. Y por eso, cuando crecen, se buscan rápidamente alguna chica que los toque también. Porque si ellos hicieran lo mismo, aquí en esta cultura celtíbera, los acusarían de maricas. Y pobres, se pasan la vida sin poder acariciarse ni besarse como las niñas.

12.20 El profesor de castellano os habló la clase pasada de los nombres. Os ha pedido que traigáis en la libreta como deberes escritos, el origen de vuestros nombres. Teodora sale la primera. Ella es

muy orgullosa. Aunque la miren mal por ser de origen gitano rumano, se siente muy noble y aristócrata, una princesa, ¡No!, le replica a su hermano siempre, ella es como una reina. Y cuenta la historia de la emperatriz bizantina Teodora que ya en el siglo V legisló para las mujeres. Tea, la tarde anterior, le pidió a su hermano que le dictara lo que ponía en el Wikipedia, así podía entrenarse mejor en ortografía castellana. Era su cruz. Su hermano que estaba con el Messenger, se fastidió un poco, se lo dictó con muchas prisas y luego siguió comunicándose compulsivamente.

- *De eya salio la primera lei del aborto que se conoce.*
- *Mejoro la lei del matrimonio que daba maxima libertat incluso para cometer bigamia.*
- *Protejio del castigo al adultero o la adultera.*
- *Permitio el matrimonio livre entre clases sociales, razas o religiones.*
- *Permitio que la mujer se pudiera diborciar livremente.*
- *Prohibio la prostitucion forzosa.*
- *Instauro la pena de muerte por biolación.*
- *Reglamento los burdeles para evitar abusos debiendo estar rejentados por las propias mujeres.*

El maestro se quedó estupefacto. Tantos estudios universitarios y nunca se enteró de esta noticia. Ni sabía lo avanzada que fue esta legisladora antigua. Pero omitió sus pensamientos. El programa tenía que seguir. No podían perder tiempo. Y la clase es de castellano, no de sociales, ni de cuestiones de género, ni de ética para la ciudadanía. Tea no entendió algunas palabras que había escrito. Otros niños tampoco. Pero el docente cumplidor le corrige a Tea todos los errores ortográficos en la pizarra para escarmiento y ejemplo. Tea mira su libreta y luego mira la pizarra. Coge el bolígrafo rojo y obediente al curriculum, tacha sus palabras mal escritas, y las copia diez veces cada una en azul, corregidas debajo de su texto. El profesor le pone un aprobado justo al ejercicio. Tea piensa que es muy injusto y no sabe qué hacer. Baja la cabeza y piensa, pero se calla. En su familia, las mujeres suelen callar. Una chica pierde feminidad si habla mucho en contra de algo. Las niñas han de decir que sí, le repite su temerosa madre. No está bien visto protestar o quejarse. Los hombres nos rechazan si somos criticonas, le repite siempre. En cambio, su abuela que se quedó en Rumania, desde que enviudó es la única que se atreve a protestar, y la tienen por loca, bruja, mala o histérica. Pero le taladran en su cerebro las palabras del sacerdote católico rumano, el otro domingo en la iglesia del barrio.

El programa tenía que seguir. No podían perder tiempo. Y la clase es de castellano, no de sociales, ni de cuestiones de género, ni de ética para la ciudadanía

"La mujer aprenda en silencio, con toda sujeción.
Porque no permito a la mujer enseñar, ni ejercer dominio sobre el hombre, sino estar en silencio. Porque Adán fue formado primero, después Eva; y Adán no fue engañado, sino que la mujer, siendo engañada, incurrió en trasgresión.
Pero se salvará engendrando hijos, si permaneciere en fe, amor y santificación, con modestia."

1 Timoteo 2: 11-15

"Vuestras mujeres callen en las congregaciones; porque no les es permitido hablar, sino que estén sujetas, como también la ley lo dice.
Y si quieren aprender algo, pregunten en casa a sus maridos; porque es indecoroso que una mujer hable en la congregación."

1 Corintios 14: 34 y 35

Teodora, mira al cielo por la ventana. Siempre arriba, Tea, mira siempre arriba, le decía en Rumania, su abuela como si fuera su nieta la diosa de las diosas. Unas aves cruzan el cielo plomizo y denso de contaminación

Foto de Aure Hormaechea

urbana pero ella imagina que son las húmedas nubes del delta del Danubio.

13.00 Ahora toca matemáticas Yasmila. Cambia la libreta y coge otro libro. En esta escuela todo está separado. Las asignaturas son como cajones cerrados. La escuela es como un gran armario, un rascacielos de cajones es la educación. Y hay que escalar esta gran torre de Babel, donde cada clase se aprende en un dialecto distinto, intraducibles entre sí. Para que todo esté ordenado, las materias no se mezclan, no se conocen, no se comunican. A ti te gustaría poder hacer poesía con los números y las geografías, y aprender los romanos haciendo teatro. Pero lo que más te preocupó es que hoy tampoco se fijó la maestra en algo importante para ti, para vosotras. Cuando Pincoya pasó entre los pupitres para salir a la pizarra a hacer el ejercicio de matemáticas, un par de chicos, ya no sabes quiénes fueron, le levantaron las faldas. Y la maestra tampoco lo quiso ver. Seguramente para no reforzar sus conductas, no les prestó atención. Porque además, comentan ellas, los chicos son más movidos y no saben estarse quietos en las sillas. A ti tampoco te gusta estar sentada tantas horas sin poder bailar, o saltar, o ir a buscar piedras de colores. Y los chicos, se justifican ellas, es natural que sean tan tremendos. Pero resulta Yasmila, que a Pincoya la humillan y atentan contra su cuerpo de niña-mujer cada vez que va a resolver las matemáticas. Y lo que sucederá al final, es que odiará ir a la pizarra para no pasar esa vergüenza, y entonces, ya no levantará la mano ni se ofrecerá para resolver la operación, para no pasar entre las mesas de ellos, y la profesora se pensará que no sabe el ejercicio, o que no ha hecho los deberes, o que está bajando el nivel. Y si te pasa a ti, aún peor. Porque Pincoya tiene la piel pálida y se parece más a la maestra. Pero tú eres oscura, tanto, que muchos te dicen que vas sucia. Cuando te pase a ti Yasmila, la maestra pensará que como eres una niña árabe, recién llegada, e inmigrante africana, el motivo para no salir a la pizarra, argumentará, será que

Ahora toca matemáticas Yasmila. Cambia la libreta y coge otro libro. En esta escuela todo está separado. Las asignaturas son como cajones cerrados. La escuela es como un gran armario, un rascacielos de cajones es la educación

tu motivación escolar es muy baja. Porque a ti aun no te ha pasado. Y por eso no volverás a salir a la pizarra, por si acaso. Y la maestra te enviará a clase de refuerzo.

13.15 Y entonces te dejará de mirar bien Yasmila, a diferencia de los primeros días, que sí salías a la pizarra con todos tus ánimos y tu inteligencia. Pero desde que le pasó esto a Pincoya, ya no te atreves más. Porque a ti te gusta hacer los deberes, y manejar lápices, y correr la punta negra, azul y verde por la página en blanco, y esa sensación te encanta, te tranquiliza porque es lenta y porque así tu madre no te pide que le ayudes con las faenas de la casa y tu padre no te manda a comprar a la tienda, y tardas en hacer los deberes, concentrándote, para aprender mucho y bien y de paso, zafarte de la servidumbre de ser la hija mayor responsable que, encima, ha de dar ejemplo a sus hermanos. Y cuando la maestra no te mire bien, tú no te sentirás bien en la escuela. Y tampoco te mirarás bien a ti misma. Y luego mirarás también mal a la maestra, con ojos de resentimiento.

La maestra pensará que como eres una niña árabe, recién llegada, e inmigrante africana, el motivo para no salir a la pizarra, argumentará, será que tu motivación escolar es muy baja. Y la maestra te enviará a clase de refuerzo

13.30 Y con tus pisadas leves de hada enferma, buscas a Ki Xi la divinidad del telar y las ovejas, a Pincoya, la ninfa acuática y a Tea, la emperatriz legisladora, que ellas sí te quieren. Vuelves al lavabo sin espejos con ellas y te bañas en el chorro prohibido, a ver si se te van las malas ideas. Luego vais al comedor tan lleno y tan ruidoso. Pero hoy ya no tienes apetito.

15.00 Ki Xi se ha quedado sentada en el pasillo como Tara, la buda de la compasión, junto a su abrigo, la única prenda que huele a su madre. Desde que llegaron a España su padre, inexplicablemente la llama Xi Ki. A Ki Xi le gusta ese juego con su nombre, aunque no sabe por qué. Le suena a "chiqui", a pequeñita como es ella. El padre de Ki Xi juega con el nombre de la diosa pastora y tejedora, y lo usa al revés, porque suena mejor en la nueva lengua, porque así seguro que se acuerdan. A Ki Xi le gusta sentir el suelo fresco, su cuerpo apoyándose en la tierra, le da seguridad, porque cuando está de pie, tiene como vértigo. Pero en su casa hay alfombras, y éste en cambio está muy frío. Te contó que a ella le tocaba haber nacido hombre. Es hija única como manda la ley china y sus padres fueron rechazados por sus parientes por no haber parido varón. Le pasó como a Tara también, la buda que ayuda a atravesar el océano de la existencia. Su madre le contó la historia y cómo, hace muchos siglos, los monjes aconsejaron a la buda Tara que renaciera con cuerpo masculino, porque así le sería más fácil el camino de la iluminación. Tara les contestó que en última instancia, en la realidad, no hay diferencia entre el tú y el yo, entre el hombre y la mujer, y que sólo es producto de las mentes ignorantes. Y por eso decidió seguir con su cuerpo de mujer hasta que se secara el océano de la existencia. Y por eso, a Ki Xi le gusta seguir siendo una niña.

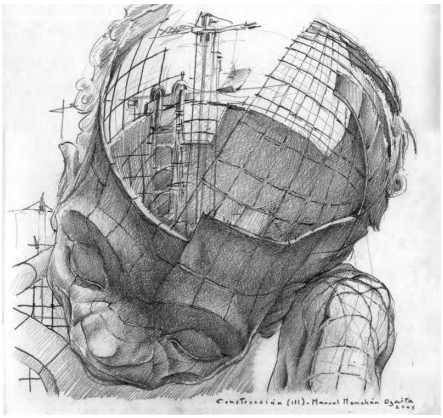
Apenas os entendéis porque aún no habla bien el español. Ella es aún más recién llegada. Pero a veces no importa. Así no os podéis discutir. Y tampoco importa para jugar

15.20 La profesora de música pregunta por Ki Xi. Tú te levantas y pides permiso para ir a buscarla. La encuentras en la galería de los colgadores y las batas, meditando, con los ojos en blanco. Apenas os entendéis porque aún no habla bien el español. Ella es aún más recién llegada. Pero a veces no importa. Así no os podéis discutir. Y tampoco importa para jugar. Le has pedido que te enseñe algo de chino y es una buena excusa para dibujar. Los ideogramas chinos son figuras mágicas que se pintan con pincel. Porque en la escuela, excepto en la

Foto de Aure Hormaechea

clase de plástica ya no se pinta ni se dibuja. Sólo se escribe.

15.40 Ki Xi no quiere entrar a la clase de música, mejor dicho a ninguna clase o así se te lo explica. Te sientas con ella también en el corredor y la escuchas, la miras, la adivinas. La profesora no entiende lo que está sucediendo y ya está pensando en una amonestación a las dos. Como no puede dejar solo al grupo, llama a Pincoya y le ordena que os vaya a buscar. Pincoya es de Chiloé, al Sur de Chile. Le alivia poder salir. Y os encuentra en el pasillo sentadas como dos budas, susurrando al oído palabras imperceptibles, como un rezo de mariposas. Está a punto de deciros que entréis lo antes posible porque si no la maestra se va a enfadar, pero se detiene al ver la cara consternada de Ki Xi. Siente una extraña curiosidad por la situación y se sienta con vosotras en el suelo también como una tercera buda al borde del aula. *Save the Children* dice que el cuarenta por ciento de los muertos son niños. Yo podría haber sido uno de ellos os cuenta llorosa Ki Xi. Y no sabe si alguien de su familia de Sichuan también ha muerto por el terremoto. Pero Ki Xi está doblemente doblegada. Ayer recibieron un correo electrónico desde muy lejos diciendo que su tío más joven que se fue a Birmania enamorado, está en paradero desconocido por el ciclón Nargis que ha arrasado el país. Una vecina de su novia les comunicó que a lo mejor los han secuestrado los militares para reconstruir las carreteras picando piedra y que apenas les pagan menos de un euro a ellos y menos de cincuenta céntimos a ellas por todo el día. Ki Xi estaba feliz de vivir aquí. Sus padres se han colocado en el restaurante de unos parientes lejanos que residían en esta ciudad y así tienen para empezar. Pero empezar de nuevo es muy duro, muchos gastos, muchas horas de trabajo. No los ve en todo el día porque hacen doble turno ambos, y su madre ya le ha avisado que quizás la devuelva a China, para así ella poder trabajar más y más tranquila. Su hija le rogó que no lo hiciera. Ki Xi llega cada tarde a su casa y después de los dibujos animados, recoge la ropa sucia, pone la lavadora, lava los platos del desayuno, baja las basuras, hace los deberes y luego los espera pacientemente hasta las doce o la una a que le traigan la cena, algunas sobras del restaurante. Ki Xi entonces decidió no molestar nunca más a sus padres, ni incomodarles, ni preocuparles por nada, para que no la devolvieran a China. Por eso, esta mañana, al salir de casa hacia el colegio, se guardó todas sus lágrimas para no perturbarlos. Pero ahora no puede contenerlas y se le escapan estallando en mil pedazos.



Obra de Manuel Menchén

Foto de Aure Hormaechea

16.00 La profesora de música ha dejado unos ejercicios al grupo y sale a buscaros a las tres budas. Os recrimina por no haber entrado en clase confirmando para sí que sois unas holgazanas y que así no iremos a ninguna parte. Y que la inmigración es un problema. Y también se cree que no os gusta la música. Pero esa maestra es buena, y sin haber entendido nada de lo que pasaba, os deja entrar en clase para seguir la lección. Tea se fija en la mirada llorosa de Ki Xi y la invita a sentarse con ella. Ki Xi coge su flauta para intentar tocar el himno de la alegría de Beethoven, pero los sonidos mocosos le obturan el instrumento.

16.45 Pincoya se desnuda en el vestidor de la piscina municipal que, por suerte, está al lado del colegio y se pone ufana su bañador turquesa. Ella es una nereida, una divinidad del mar. En las noches de luna llena, las pincoyas emergen en las costas engalanadas del Pacífico Sur con su traje de hojas marinas y deciden si habrá o no buena pesca de mariscos y peces. Le encanta la piscina y soñar que nada como una sirena hasta la isla de Pablo Neruda. En el agua se siente libre y ligera. Pincoya no entiende por qué te bañas vestida. Con lo incómodo que es llevar pantalones mientras se bucea. Pero tú no le contestas y sonríes dando nuevas brazadas. Y hacéis carreras. Ella por el fondo, tú por la superficie, y hasta a veces le ganas.

17.50 Por hoy se ha acabado la escuela, Yasmila. Tenéis un hambre voraz. Nadar en la piscina os levanta el apetito. Camináis un rato juntas, las cuatro, abrazadas, saltando por la calle urbana, bailando en la oscuridad del invierno que acecha. Vais a la panadería de la esquina, como cada día y os compráis unos crujientes panecillos aún calientes. La tarde es ventosa Yasmila. Os vais alejando como sagrados seres del aire, del mar y la tierra, risueñas y confiadas en vuestros diminutos e imperceptibles poderes, guardados por vuestros misterios secretos, pequeñas diosas del arcoíris, llenas de todos vuestros mundos, mientras la ciudad os traga glotona.

COLAS EN BARAJAS.
Teatro social e interculturalidad

María Candín. Grupo de Teatro Otra Tierra*

El montaje de la obra de teatro "Colas en Barajas" surgió con motivo de la celebración del Día Mundial contra el racismo y la xenofobia del año 2003. En aquel momento varias organizaciones que venían trabajando el tema de la inmigración en Oviedo, prepararon algunas actividades para denunciar las políticas de inmigración del gobierno español y reivindicar los derechos del colectivo inmigrante. Una de las propuestas fue la puesta en escena de un montaje que pusiera en evidencia la sistemática violación de los derechos humanos en las fronteras españolas y europeas.

En aquellos momentos un grupo de personas estaba a punto de abrir un local social, el local cambalache. Tras varios meses de trabajos colectivos para acondicionarlo, el espacio estaba casi listo para comenzar a acoger diversas propuestas. Se trataba, en una ciudad caracterizada por la escasez de espacios de encuentro, de una herramienta para construir vínculos sociales que se enfrenten al capitalismo, estableciendo otras lógicas sociales al margen del mercado.[1]

Como el local era un buen espacio para ensayar, comenzamos a preparar allí la representación teatral. Y, lo que parecía iba a ser una relación puntual, se convirtió en una experiencia duradera, porque… allí nos quedamos. Ya tiene cinco años un proyecto que comenzó así y que, con el paso del tiempo, dio lugar a un grupo teatral o, lo que es lo mismo, un grupo de amigos y amigas que queremos cambiar el mundo aportando nuestro grano de arena a través del teatro.

El grupo estuvo formado -en un principio- por personas procedentes de Argentina, Marruecos, Ecuador, Cuba, Senegal, Colombia y España. Una parte de las personas

* Ariel Barros y Rafael Ledo, miembros de Otra Tierra, participaron en el proceso de creación de este artículo escribiendo su propio relato sobre esta experiencia. Agradezco a Yerba Segura, Irene S. Choya y Eduardo Romero sus sugerencias y correcciones.

[1] En los artículos "Cambalache. Un proyecto de educación política" (Revista Rescoldos número 11) y "Algunas reflexiones sobre Cambalache como proyecto de educación política" (Libro de los Encuentros III: ¿Educar para la vida… o amaestrar para el mercado) podéis encontrar más información. Ambos textos están también en nuestra web www.localcambalache.org

extranjeras había llegado recientemente y se encontraba "sin papeles"; otras estaban en situación "regular" desde hacía más o menos tiempo, aunque seguían dependiendo de un contrato de trabajo para poder renovar su residencia. Las diferentes circunstancias de cada una de ellas, los distintos países de procedencia y el hecho de contar con una persona que conocía bien las leyes de extranjería, nos daba elementos suficientes para intentar mostrar las vivencias de las personas inmigrantes a su llegada al Estado español y los diferentes mecanismos articulados para encerrarlas -con o sin papeles, con más o menos intensidad- en un círculo vicioso de inseguridad jurídica y precariedad laboral y social. Como señala un compañero, Ariel, que vino de Argentina, nos centramos en "mostrar la entrada de los inmigrantes a Europa, o mejor dicho el recibimiento policial que tenemos que pasar los que no hemos nacido en el mundo de *lo irreal*, el de mentira, tanto los que llegan en pateras, como los "privilegiados" que llegamos en avión".

Las personas llegadas de Latinoamérica habían entrado a través de un aeropuerto; contábamos con una narración de los trámites que deben seguir y del trato -degradante, racista y violento- de los policías comunitarios y españoles en las dependencias aeroportuarias. En cuanto a la experiencia de quienes procedían de África, un compañero senegalés describió detalladamente la travesía por el desierto, el viaje en patera, la *acogida* por parte de las autoridades españolas y su reclusión en un Centro de Internamiento de Extranjeros (CIE). Este compañero había llegado a España hacía tan sólo dos meses y, por tanto, no conocía el castellano; hizo la narración en su lengua natal -wolof- y fue traducido por un hermano senegalés, un hombre negro y fuerte al que, de vez en cuando, se le llenaban los ojos de lágrimas mientras escuchaba la narración original. Debía tragar saliva antes de contarnos a los demás, en español, la historia de este viaje maldito.

> "(…) Cuando desde la patera se ve la costa y a la guardia civil, todo el mundo se asusta y piensa que todo se acaba ahí. (…) La mayoría, al no saber nadar, o inclu-

so sabiendo nadar, pasa tanto miedo que no consigue llegar a la costa y muere ahogada. Es importante señalar esto, pues no se entiende que la gente se ahogue, ya no en alta mar, sino al lado de las playas, por culpa del miedo producido por la policía.

(…) En el Centro de Internamiento de Extranjeros (CIE) hay siempre un permanente murmullo, pues todo el mundo habla de lo que les puede pasar, de lo que dejaron atrás... pero los recién llegados están tan cansados que sólo quieren dormir. Cada vez que llegan pateras nuevas, todo el mundo va corriendo a preguntar qué ha pasado, si ha llegado todo el mundo o si algunos no lo han conseguido. Al saber que muchos han muerto, hay gente que llora e incluso que entra en crisis.

(…) A los 22 días, la policía vuelve a buscarlos; les llama uno por uno y les dice que recojan sus pertenencias, puesto que se van; nadie sabe a dónde, porque no se lo dicen. El nuevo lugar es bien distinto: ahora se trata de habitaciones donde viven 16 personas en un espacio de 18 metros cuadrados, cerradas con candado por fuera y con rejas de hierro en las ventanas; de ahí salen una vez al día durante quince minutos para comer (esto es lo mejor de este centro, que ven el sol durante un cuarto de hora)."

Como señala de nuevo Ariel, "la procedencia de las personas que participamos de las reuniones y ensayos era muy diversa, pero las ganas de contar toda la mierda que teníamos dentro eran las mismas, de rabia y dolor". Así que, partiendo de este material, decidimos estructurar la obra en dos escenas, de manera que pudiésemos mostrar ambas situaciones. El texto fue escrito por uno de los integrantes del grupo y modificado continuamente, al hilo de los ensayos y, en este sentido, puede decirse que se trata de una creación colectiva. Quienes vivieron en primera persona las situaciones que pretendíamos plasmar daban detalles concretos con gran significación: los policías que interceptan las pateras "*llevan guantes de látex"*, a los inmigrantes "*se les ponen bridas atándoles las manos",* en el aeropuerto holandés *"a mí me hicieron ponerme de rodillas", "un policía me arrancó la gorra de un manotazo"*, etc.

Destacaría del proceso de creación de la obra el aprendizaje colectivo que supuso conocer la normativa europea sobre inmigración y la realidad oculta por los grandes medios de comunicación. Estos sólo muestran la llegada de inmigrantes de manera descontextualizada. Parecen personas sin pasado -sin historia, sin familias, sin sociedades de origen, sin motivos para emigrar- y sin futuro -pues nada se dice del destino y las circunstancias que les toca vivir después-. Este aprendizaje se pro-

dujo día a día en la convivencia con personas con o sin papeles que expresaban su experiencia antes y después de su llegada. Comprendimos mejor lo que significa nacer en un lugar u otro, la manipulación a la que nos someten los poderosos, la opresión que el sistema capitalista produce en las personas del sur y en las del norte.

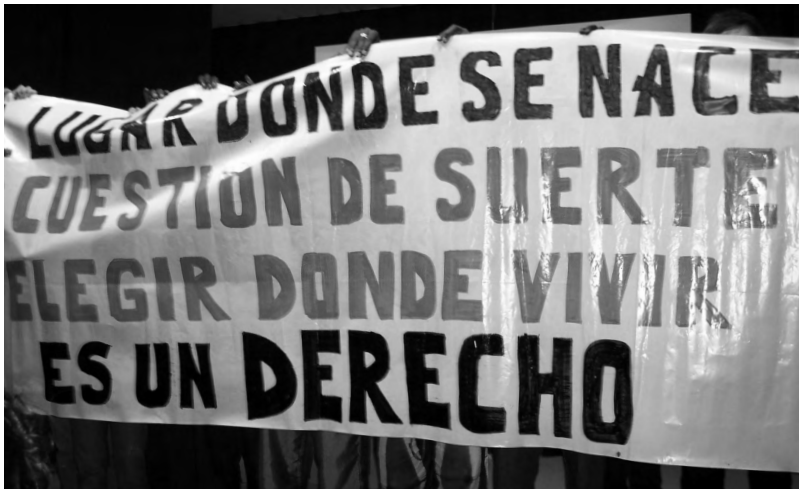
Por otra parte, la experiencia de los ensayos ponía en evidencia diferentes actitudes marcadas por la idiosincrasia de personas de procedencia tan distinta y que, no pocas veces, supusieron dificultades a la hora de entendernos y trabajar colectivamente. Fue necesario invertir mucho tiempo para conseguir que nos entendiésemos; tuvimos que aprender a tener paciencia en escuchar a los demás, dado que eran varios los idiomas que se manejaban: wolof, francés, español y sus variantes del argentino, colombiano y cubano. Una de las escenas de la obra narra un interrogatorio a un inmigrante subsahariano por parte de la policía, a través de un intérprete. Pues bien, para preparar esta escena tuvimos inicialmente muchos problemas porque debíamos traducir al traductor, hablar en francés al que sólo conocía el wolof, entender que "estar parado" es lo mismo que "estar de pie"… Y también, eso sí, muchas risas. ¡Aquello se parecía a la Torre de Babel!

El caso más significativo que nos obligó a trabajar nuestras diferencias fue el de las variadas y divergentes concepciones del tiempo. Por un lado, los compañeros senegaleses entienden el compromiso sin necesidad del reloj, instrumento fundamental en una sociedad como la nuestra en la que, como "vivimos para trabajar", estamos condenados a la prisa, las citas ajustadas y la falta de tiempo. Quedar un día a una hora determinada para un ensayo o actuación era, por todo ello, poco menos que imposible; nos fuimos acomodando a esta circunstancia y lo resolvíamos haciendo una serie de llamadas media hora antes de la hora prevista de reunión, para confirmar la asistencia de todas las personas que participábamos en el ensayo. En época de celebración del Ramadán debíamos tener en cuenta los ritmos de oración y de comidas; en alguna ocasión llevamos, junto con los bártulos del atrezzo, el catering: té, plátanos y galletas, que compartimos en plena calle después de actuar.

Pero lo que dificultaba más nuestra "sincronización" eran las diversas situaciones individuales y colectivas, caracterizadas en algunos casos por una enorme vulnerabilidad y precariedad: por ejemplo, varios de los integrantes del grupo malvivían vendiendo CDs en la calle, con horarios diferentes a quienes teníamos un trabajo asalariado "convencional".

Para los compañeros senegaleses, todos ellos sin papeles, los ensayos en el local constituían un remanso en su vida cotidiana; en el año 2003 no eran muchos los negros que vivían en Oviedo y los que estaban vivían con el miedo pegado al cuerpo, de modo que era su costumbre salir solamente por las noches. En el local encontraron un lugar donde estar tranquilos y sentirse igual que el resto de los compañeros de teatro; incluso reír. Junto a esta sensación nos quedaba otra más amarga que percibíamos al despedirnos: volvíamos a ser diferentes, unos ciudadanos de primera y otros "fantasmas" que legalmente no existen, que están solos, que probablemente pasan hambre… Es por eso que hoy queremos dejar constancia del valor que demostraron algunas de las personas integrantes del grupo, quienes, sin papeles y por tanto "fuera de la ley", tuvieron el coraje de subirse a un escenario para denunciar las mismas normas que las estaban relegando a la marginalidad.

Desde el punto de vista teatral la obra no tiene mayor valor; tal vez no podamos hablar de interpretación teatral, sino más bien de revivir escenas que los "actores" ya han vivido. En este sentido, es significativo señalar cómo María, una chica ecuatoriana, explicaba su actuación: "*cuando estoy en la escena y veo al policía, me tiemblan las piernas, porque revivo lo que pasé en el aeropuerto de Holanda*"; quizá por eso, su actuación tenía tanta fuerza. El público sentía que se estaban representando escenas *reales*. Quienes vivían clandestinamente aparecían, súbitamente, mostrándonos el carácter violento de las políticas migratorias e interpelando a una sociedad que, mayoritariamente, guarda silencio. Los roles se invertían: el aplauso final y la emoción, la pancarta exigiendo derechos, formaban parte de una escena en la que los sin nombre, los sin voz, los sin papeles, se convertían, por vez primera desde que llegaron a Europa, en protagonistas.



La obra se puso en escena en varias ocasiones entre los años 2003 y 2005; el grupo original fue cambiando a lo largo de ese tiempo, así que podemos decir que en ella intervinieron decenas de personas. En alguna ocasión tuvimos que acomodar la puesta en escena a los actores y actrices que podían participar ese día, suprimiendo o añadiendo personajes.

La repercusión de nuestra denuncia a través del teatro fue, probablemente, limitada, aunque pensamos que contribuimos a visibilizar una realidad sistemáticamente ocultada. De lo que no nos cabe duda es de que, desde el punto de vista de las relaciones humanas, quienes participamos nos enriquecimos con esta experiencia. En relación con esto, personalmente me sentí muy atraída por los senegaleses por su carácter alegre, cariñoso y desinteresado; aún me sigue conmoviendo la sonrisa con la que te saludan, una sonrisa franca que es capaz de tapar el sufrimiento, el desarraigo y la miseria que sufren. A partir de la convivencia con ellos, tuve la oportunidad de conocer un poco la realidad africana.

El montaje de Colas en Barajas fue, además, el embrión del que surgió el Grupo de Inmigración de Cambalache, con todo lo que trajo consigo: actividades educativas, edición de materiales[2] y presencia reivindicativa en las calles, junto a otros colectivos, denunciando la explotación del colectivo inmigrante y las condiciones sociales, económicas y políticas que fuerzan a las personas a huir de sus lugares de origen.

El grupo de teatro -que, a lo largo de estos años, ha preparado también montajes sobre otros temas como la agroecología y el consumo responsable o el feminismo, en colaboración con otros grupos de trabajo de la asociación- acompañó además muchas de las actividades reivindicativas en la calle con una nueva obra, heredera en cierto modo de Colas en Barajas. Ante la convocatoria de una concentración contra las vallas de Ceuta y Melilla -y contra el tiroteo y asesinato de inmigrantes por la policía española y marroquí, así como contra el despliegue del ejército español- preparamos "La valla de la vergüenza", una propuesta de teatro de calle que pretendía ser un complemento a la proyección del vídeo del mismo título elaborado por el colectivo *La Plataforma*.[3] Se centraba en la manipulación mediática que, amenazando con una falsa avalancha de inmigrantes procedentes de África, legitima lo indefendible: las vallas, la militarización, los Centros de Internamiento de Extranjeros y la muerte cotidiana -miles de personas cada año- tratando de cruzar la Frontera Sur.

[2] Entre los diferentes textos elaborados en estos años destacamos los dos editados: Los árboles de la muerte. Crónica de un inmigrante sin papeles (2003), relato de Marco Valle, inmigrante argentino sin papeles que narra su experiencia trabajando como peón forestal en la economía sumergida asturiana; y Quién invade a quién. El Plan África y la inmigración (2006), texto de Eduardo Romero en el que se muestra que la verdadera invasión no es la de los cayucos, sino la de las multinacionales españolas y europeas expoliando los recursos africanos. En www.localcambalache.org podéis encontrar, además de estos textos, otros artículos elaborados por el Grupo de Inmigración de Cambalache.

[3] La Plataforma es "un colectivo de militantes anticapitalistas, que nos involucramos en la lucha por la subversión del orden impuesto reivindicando el arte como arma política. Un proyecto de contrainformación audiovisual, un altavoz de los protagonistas de la desobediencia popular". Podéis encontrar el audiovisual La valla de la vergüenza en su página web: http://theplatform.nuevaradio.org/

Falu, un compañero que se incorporó al grupo en la época de "La valla de la vergüenza", explica la función que tuvo para él este montaje: "Te quitan la venda y ya no puedes mirar hacia otro lado ni ver las cosas más que como son. Desiguales e injustas. Desiguales porque Occidente aprovecha hasta el más mínimo recurso de sus riquezas a cambio de nada. Injustas porque se trata al colectivo africano como si esto fuera una guerra y ellos el bando enemigo". El Grupo de Teatro Otra Tierra -así nos llamamos- continúa ensayando cada lunes en el local, tratando de contribuir a que dejemos de mirar hacia otro lado y nos hagamos responsables de lo que pasa, luchando -de múltiples formas- para transformar la realidad.

Los mapuches: nación, pueblo o etnia, ¿existen?

Aldo E. González
Investigador científico, CSIC, Madrid

Los aborígenes y el imperio español

Esta pregunta tardó muchos años en tener contenido para mi vida, quizás en el orden de prioridades como originario de Chile, "larga y angosta faja de tierra al sur del continente y que discurre entre la cordillera y el mar Pacífico", fue muy posterior a muchas otras que no dejan de tener una importancia relativa. En el continuo devenir de los hechos, desde los años cincuenta hasta la fecha, solo entraron al escenario de mis preocupaciones reales con posterioridad a 1990. Por lo tanto mi visión es la de una de las mezclas de mestizaje que tantos niegan como una manera de huir de lo que allí se llama: el indio. Indio, palabra que dicen provenir de una equivocación como tantas otras de las que ocurrieron por aquellas tierras cuando los conquistadores pensaron que habían navegado hacia oriente y que estaban en las costas de la India. Mi propósito no es el de entrar al final de los hechos, por eso me voy a ir al comienzo de la historia y mi obligación es trasladarme cinco siglos atrás, cuando el navegante Cristóbal Colon y sus naves contactan con las costas de América central, e inician la etapa de una larga, lenta y dolorosa conquista, abriendo las puertas de lo que se le ha llamado Nuevo Mundo. Empresarios de aquellas épocas decidieron sumarse a este llamado de un marino atrevido que venía en sostener que había más tierras que las conocidas hasta ese momento. O quizás empresarios que lograron convencer a unos navegantes para que se echaran al océano en busca de nuevas posesiones donde invertir. A estas alturas esta discusión parece irrelevante y el saber realmente lo que pasó es casi prácticamente imposible. Solo tenemos lo que podemos valorar por los hechos, España, invirtió fortunas y vidas de sus nacionales, además de dineros de otras tierras para financiar esto que parecía una "aventura" que es el tratamiento que se le ha dado en la historia formal. Una de las pruebas mas irrefutables de que no era una acción solo para descubrir nuevas tierras y trasladarles religión para salvarles sus almas y cultura para enriquecer sus almas es que el gran Almirante dueño y señor de aquellas tierras en representación de la corona que había sustentado, financiado e impulsado aquel noble emprendimiento terminó con sus propios huesos en las cárceles del Reino, por

haber cometidos ilícitos por abuso de poder, siempre siguiendo el guión de lo que está escrito en la historia oficial. Lo que sí está claro es que, en menos de 50 años, después de aquella memorable fecha en las islas del Caribe, el poder del imperio incrementó sus dominios hasta el extremo sur del continente suramericano, comenzando por la conquista de Méjico. Bajaron por la zona tropical utilizando transporte marítimo y estableciendo asentamientos, primero en la costa y desde ahí penetrando a su interior. El hermano reino de Portugal se sumó a esta heroica gesta y se fue quedando con lo que ahora es considerado por la Unión Europea País Continente, más conocido como Brasil. El resto fue obra de España cuando las otras potencias europeas aún no se echaban a los mares por miles de razones que nos son aún más difíciles de conocer y de las que se especula mucho. Con la excepción de EEUU y Canadá poco más les interesó a los anglo-sajones quizás mas preocupados de hacerse con la hegemonía de Europa en aquellos oscuros tiempos. Sin embargo, hay data fiable que en 1530 la conquista estaba en las costas del Perú y en 1535 el adelantado Diego de Almagro con la anuencia de Pizarro emprende viaje al sur siguiendo la ruta de los Incas por los Andes y atravesando la cordillera de oriente a occidente accede al valle de Aconcagua e inicia la conquista de Chile, que en su primera fase la extiende hasta las orillas del río Maule territorio que controlaban los Incas porque fueron ellos los primeros conquistadores en llegar a Chile, donde sometieron a los locales y cobraban impuestos. Cuando llegan las fuerzas españolas, inmensamente superiores desde el punto de vista de la fuerza militar, acceden fácilmente a un territorio que ya había sido dominado por el imperio de los Incas. A partir de esta fecha la conquista se extiende de norte a sur, por mar y tierra, incluso Almagro en sus pretensiones al dejar Lima pretendía llegar hasta el Estrecho de Magallanes como una manera de esquivar el paso por el Estrecho de Panamá, tedioso, peligroso y complejo para trasladar las mercaderías por un territorio plagado de peligros, donde la inseguridad de trasladar los bienes por ese angosto territorio era un problema difícil de superar. Una vía marítima, aunque mas prolongada en tiempo y distancia, era una solución apetecible y segura para cualquier inversor. Pues al avanzar la conquista los anglosajones rápidamente se dieron cuenta que el poder del imperio español provenía de las riquezas de aquellas tierras y dieron rienda suelta al ataque, organizado, permitido y apoyado desde la City, lo que ocurre hoy en día con la piratería organizada en las costas de África, con los barcos pesqueros que van por los cardúmenes de atunes y otros peces de gran valor en el mercado y los barcos de turistas, es materia con trayectoria de cinco siglos donde hay riqueza hay piratería. Los románticos Corsarios y Piratas que poblaban aquellas aguas esperando a las naves españolas con sus cargamentos de metales y granos, obedecen a los mismos propósitos: el dinero. No nos vamos a detener en los hechos históricos plagados de nombres y fechas porque nuestros lectores los pueden consultar en los libros de esta materia e incluso por Internet, hoy en día pones un par de palabras claves y estás en los hechos con mayor o menor rigurosidad, pero si tienes interés por la investigación puedes lentamente hacerte con los datos desde los que se desgranan las explicaciones para configurar la historia oficial de la conquista, que no siempre coincide con la real, porque la distancia del tiempo juega a favor de la inexactitud. Sin embargo este es el escenario y nos tenemos que manejar con los hechos. Por otro lado, está lo que hoy vemos y podemos

constatar y aquí emerge otra responsabilidad, que es la de meternos en los temas de nuestras sociedades por compromiso con nosotros mismos y aquí no hay excusa alguna y por esa senda es donde vamos a intentar caminar. La historia, en dos palabras, es que después de Diego de Almagro, vino Pedro de Valdivia que fue el conquistador como tal y el primero que trato de establecer una cabeza de puente del imperio en aquel territorio y que bajó hasta mas allá del gran río Bio Bio, territorio poblado por los aborígenes que hoy conocemos globalmente como Mapuches, pero que recibían diferentes nombres que según dice provenían de su situación geográfica, Huilliches (gentes del mar), Pehuenches (gentes de la zona del pehuén nombre que se le da al fruto del árbol *Araucaria araucana*), Tehuelches (gentes del viento de la zona del alto andino y de las pampas del lado argentino, también llamados por algunos historiadores, indios pampas) y Mapuches (gentes de la tierra) por descomposición estas palabras en su primera parte refieren a un fenómeno natural o lugar geográfico y la palabra che que significa gente, seres humanos. Los Mapuches, también llamados araucanos por los españoles, siempre fueron los más conocidos y relevantes y son los que al final se erigieron como representantes de la rebeldía frente a los conquistadores. Este grupo es el que se les puso en frente y dio la cara por más de tres siglos que duro la conquista. El imperio trató de instalarse al sur del Bio Bio para avanzar en la conquista del territorio, pero este pueblo aguerrido se levantó en defensa de la tierra, Mapu, y se cobijó en su difícil lengua, con una estructura social que, aunque compleja, contó con la agilidad de acomodarse a las circunstancias de la invasión y como tenían antecedentes de ser nómadas, para buscar un medio ambiente que sustentara su asentamiento ya que se deslazaban de oeste a este pasando miles de veces la cordillera. Los antropólogos actuales están encontrando registros de hace 15 mil años de asentamientos de esta raza. Y estos desplazamientos los hacían sin la rueda, con incipiente ganado y sin conocer el caballo, el caballo suramericano existió hay vestigios en Chile en las excavaciones de San Vicente Tagua Tagua, pero solo alcanzó la estatura de un cerdo actual. Entonces es el imperio quien traslada hasta allí la tecnología militar, que incluye además la rueda y el caballo. Los aborígenes tardan poco en hacerse con estos dos magníficos avances que les nivelan rápidamente en su capacidad de respuesta. Pedro de Valdivia se instala al sur del gran río Bio Bio y funda fuertes y empalizadas para guardar su fuerza militar y mantener el sustento de la misma. Y lo paga con su vida es vencido y ejecutado, teniendo en cuenta que el conquistador le trata al aborigen que no se somete como un enemigo convencional y le aplica una política de guerra regular. Las fuerzas de los conquistadores eran tropas dirigidas por veteranos que se habían forjado en las guerras de la vieja Europa desde más allá de las cruzadas. Todo tipo de armamento de la época allí estaba, las empresas que financiaban aquellas campañas, la de los Pizarro en el Perú, por ejemplo, sabían perfectamente lo que era el arte de la guerra y cuanto había que poner para obtener aquellas tierras, en nombre de Dios y el Rey, pero cuyos logros iban a parar a sus bolsillos. Allí no importaba lo que hicieran los principales y adelantados, lo importante eran los resultados, y la Corona nunca demostró mayor interés por aquellos inhóspitos lugares plagados de indios salvajes y de díscolos capitanes, que también los hubo, es tan evidente esta visión, que el primer Rey de España que pone su pie sobre aquellas tierras es el actual Rey Juan Carlos I. La

iglesia hizo su papel de dulce y de grasa, por un lado, llevó los ritos y costumbres de su religión al lado de los conquistadores y por otro, una fracción menor se hizo cargo de recordar la moral y las buenas costumbres, defendiendo a los naturales cuando se les sometía al expolio y a la esclavitud, el Padre Las Casas es quien mejor les representa. A esto hay que agregar que, como desde el punto de vista de la organización de las tareas de sobrevivencia el aborigen no estaba preparado para asumir las tareas de producción y cultivo intensivo de la tierra, que imponía el nuevo orden, se ven obligados a contratar empresas de los Países Bajos para la caza y captura de aborígenes africanos, mas fuertes físicamente, mas fáciles de domesticar al estar fuera de su territorio y todo esto facilitado por el color de su piel que rápidamente les dio el certificado de inferiores, frente a los señores de raza blanca y aún a los mismos naturales de aquellas tierras. Y ellos asumieron el brutal trabajo de cultivo y la minería, como esclavos se les compraba en los mercados del Caribe, en La Habana o Cartagena de Indias por ejemplo.

Los Mapuches, haciendo uso de las facilidades de conocer perfectamente el territorio, manejarse en una franja de pluvisilva templada fría de unos 400 Km. de largo, que va del río Bio Bio al actual Puerto Montt, con la facilidad de atravesar las cordillera tantas veces como fuera amenazada su sobrevivencia, y con una estructura social, militar y religiosa muy diferente a la de los conquistadores, les significa una ventaja enorme que les permite mantener al enemigo fuera de su territorio. Incluso algunos de sus grandes jefes militares (llamados Toquis) como Lutreruf (conocido en la historia oficial como Lautaro) se atrevió a incursionar hacia el norte y se acercó a Santiago para expulsar a los conquistadores. Otros se mantuvieron dentro del territorio pero no cedieron un palmo de su tierra y en sucesivos parlamentos con el conquistador llegaron a firmar sendos tratados donde se delimitaba territorio que ellos reclamaban como propio y que los Reyes de España aceptaron como mal menor, porque no había empresa que se atreviera a mantener una guerra larvada de tres siglos a cambio de nada. Para los modelos de capitalismo de aquella época no había en esa zona grandes minerales y la explotación del suelo y la madera no alcanzaba para mantener una guerra de baja intensidad en aquellas regiones. Este periodo de la historia es el que conocemos como la conquista y que se hace realidad en la Colonia.

Los Mapuches y el naciente estado chileno.

A partir de la invasión de España por Napoleón comienza el declive final del imperio y las potencias amenazan con arrebatar el poder a España, y promueven la rebelión en sus colonias. Primero las provincias unidas de la Plata van comenzando a dar origen a las jóvenes Republicas con inspiración en la revolución francesa y teniendo como soporte a las logias masónicas de Europa, que emergen de la vieja Colonia española. A Chile le corresponde empezar este proceso a partir de 1810, dentro de un par de años se celebra el Bicentenario de la Independencia. Y los españoles criollos y mestizos se dividen rápidamente en dos fracciones moderados (pelucones) y exaltados (pipiolos) constituyendo la primera junta nacional que va a regir los destinos de este nuevo país. Los mapuches, en su territorio, están a la

expectativa y observan desde los tendidos lo que está pasando en la capital de la ex - Capitanía general. Hay nuevos gobernantes, pero esto no va con ellos, tienen firmados tratados que regulan la relación con el viejo orden y el intrusismo de estos nuevos jefes lo ven como algo que está fuera de sus márgenes territoriales. La base de su condición natural es la tierra y ellos la tienen. Sin embargo, para los nuevos inquilinos del poder en Santiago, las cosas no las ven de esta manera, son el nuevo poder y reciben un territorio diezmado por la guerra de la independencia que les lleva casi 15 años en consolidarse como nación, sumada al esfuerzo para montar la escuadra libertadora con el apoyo de Argentina para expulsar a los virreyes del Perú. Por un lado, disponen de unas tropas formadas en esas batallas que ahora tienen una frontera en el Bio Bio, que los separa del territorio indígena, y se ven obligados a navegar hasta Valdivia para sostener el fuerte de esa zona y de ahí hasta Puerto Montt y la Isla de Chiloé, donde se llevó a cabo la última gran batalla de los chilenos contra las tropas realistas en Ancud. Y estos nuevos inquilinos del poder deciden que esto no es posible y comienza la última fase de la guerra, entre chilenos y Mapuches, poco a poco, van conquistando territorio a sangre y fuego, sometiendo a los naturales, cortando la pluvisilva y abriendo campos de cultivo y empastadas para la ganadería. Este periodo va desde los comienzos de la republica hasta más o menos 1850, en que las autoridades de Santiago de Chile deciden importar emigrantes de la zona de la Schwarzwald, en el sur de Alemania, para colonizar esta zona partiendo desde el eje Valdivia- Puerto Montt. La guerra es brutal es sus modos y formas, se sigue el mismo esquema de la guerra de la conquista pero ahora con armas más modernas, tropas regulares y detrás colonos que se van haciendo con la tierra. Los Mapuches hacen frente con igual bravura y valentía, pero esta vez el desequilibrio se decanta a favor del nuevo régimen. Se les va despojando de sus tierras y se les mete en reducciones con severas reglas. El Mapuche no se deja someter pero el "desarrollo" de los nuevos asentamientos de colonos que reciben subvenciones estatales juega en su contra como un factor más de sumisión. Sus tierras se van reduciendo a un nivel vertiginoso y los métodos cambian rápidamente, se les extorsiona con el capital, préstamos fraudulentos de bandidos inescrupulosos para quitarles la tierra y cuando no, se les alcoholiza y se les amenaza para que vendan. A sus familias se les da empleo precario y pasan a ser los empleados de hogar y de labranza de los nuevos amos. Y rápidamente un nuevo asentamiento de alemanes se extiende por el territorio Mapuche. Se les enseña castellano y en las escuelas se les trata de alejar de sus modos y costumbres y la religión de los nuevos dueños llega para imponerse. Ellos aún se mantienen, en su religión, en la medicina natural, que también practican sus sacerdotes y sacerdotisas, llamados Machis, en la lengua y en la administración de justicia, los conflictos aún los resuelven los jefes políticos llamados Lonkos. Ellos creen en sí mismos y se mantienen aferrados a sus costumbres, para los nuevos dueños esto es un signo de salvajismo e ir en contra de la cultura y el avance de la cultura, se dice que los mapuches van en dirección contraria a la civilización y hay que combatirlos a sangre y fuego. A partir de 1875, se comienza a generar un conflicto en el Norte Grande, territorio de conjunción de tres naciones, Perú por el norte, en el medio Bolivia y Chile por el sur. Las labores de cultivo intensivo obligan a hacer sostenimiento al suelo y se descubre que poniendo nitrógeno al suelo éste mantie-

ne altos niveles de productividad. Y en el gran desierto de Atacama se descubre que lo que hace millones de años fue asiento marino y que se elevó por los movimientos del geosinclinal andino, contiene Nitrato de Potasio en cantidades enormes, es el hallazgo del salitre que posteriormente se llamo Salitre de Chile. En aquellos años era territorio de Perú (provincia de Tarapacá) y de Bolivia (provincia de Antofagasta) y Chile ayudaba en su explotación como gestor de capitales extranjeros de los mismos países que habían ayudado en la guerra de la independencia. Por lo tanto eran socios, buenos socios para los gobiernos de Santiago y conocidos compadres en el mercadeo. Y estos buenos inversores, muchos de ellos ingleses como Mister North, apoyan e impulsan la guerra del Pacífico, en que Chile invade Perú con la disculpa de restituir la soberanía a esa república a la que había ayudado a formalizarse y que estaba amenazada por el famoso mariscal Santa Cruz, un militar de la burguesía blanca boliviana que había decidido hacer una sola nación, formando la Confederación Perú-Boliviana siguiendo según él, el ejemplo de Simón Bolívar. Chile, con el apoyo económico de las potencias, invade el Perú, lo mantiene cinco años bajo toque de queda y al final se negocia la retirada del ejército chileno tras anexarse las dos provincias de la Confederación y le entrega a Perú la ciudad de Tacna.

¿Qué pasa con los Mapuches durante este tiempo?

Chile moviliza las tropas veteranas que tiene combatiendo en la Araucanía, como se llama al territorio Mapuche, afloja la presión sobre ese territorio pero, cuando termina la guerra y Chile tiene tropas veteranas en el combate y dinero a espuertas del salitre, decide hacer la definitiva Pacificación de la Araucanía. Y las mismas tropas que bajan del Perú experimentadas en el combate con las montoneras de aborígenes peruanos de la alta sierra son trasladados a la franja entre Concepción y Temuco que es donde está la resistencia Mapuche y se genera una guerra corta de alta intensidad donde un tal coronel Cornelio Saavedra, se dedica a tomar poblado tras poblado y a los vencidos les aplica juicios sumarios terminando por empalar a las mujeres en las plazas publicas. Con este método se logran rápidos triunfos y ocurre una de las páginas más negras de la nación chilena que es el llamado Arauco Domado. A partir de ahí y hasta el último parlamento Mapuche, celebrado en Koz Koz (Panguipulli) en el año 1907 y relatado por el periodista D. Aurelio Díaz Meza del Diario El Ilustrado de Santiago, todo es sufrimiento, terror y muerte. La miseria y el acorralamiento en la parte baja de la Cordillera de los Andes, trae el alcoholismo, la desnutrición y las enfermedades a las comunidades, olvidadas del Estado y de las leyes. Allí gobierna la ley del más fuerte y la meta es despojarles de lo poco que les queda de aquel territorio de sus antepasados. Ellos aún conservan los tratados suscritos en los Parlamentos con el Rey de España, por eso, cuando fue el Rey Juan Carlos I a Valdivia, allí se presentaron con estos escritos para ser recibidos por el Rey y hacerle llegar sus reclamaciones y pedirle que fueran devueltos los territorios expoliados. Los políticos actuales les impidieron esta audiencia.

La última dictadura militar y los mapuches.

Chile en 1990 acaba de cerrar su último capítulo de vergüenza donde se sometió una vez más a sangre y fuego a sus nacionales, esta vez entraron todos y como el conflicto con los Mapuches se mantenía como lo dejó el asesino Cornelio Saavedra. Ellos que jamás se dan por vencidos volvieron a la carga y esta vez el dictador de turno, promulgó una ley: los Mapuches no existen, en Chile todos sus habitantes son chilenos y para que no se discrimine a nadie por razón alguna quedó prohibido por ley el llamar a un ciudadano chileno mapuche o de cualquier otro grupo, en Chile no hay distinciones de ningún tipo, todos son chilenos ante la ley. Este fue el último golpe, han sido eliminados como Mapuches, por decreto dictatorial. Los militares, esta vez con el poder civil en la mano, los eliminaron del mapa.

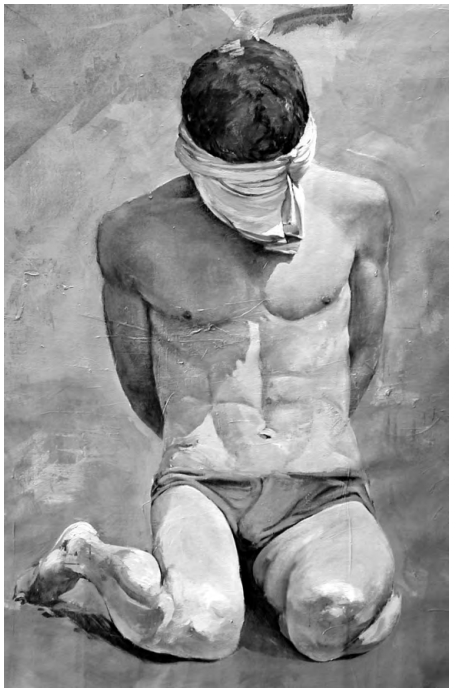
El regreso de la democracia.

La democracia regresó a Chile de la mano de una constitución hecha por el dictador, firmada por el dictador y sometida a referéndum por el dictador, bajo dictadura. Por lo tanto está preñada en todos sus conceptos de definiciones dictatoriales para consolidar un modo de ejercer el poder bajo la égida de la economía neoliberal que es el capitalismo moderno de fines del siglo pasado, creado en los EEUU por un tal Milton Friedman en Chicago. Los Mapuches, frente a esta nueva apertura hacia una forma menos dura de ejercer el poder, han vuelto a la carga. Y esta vez, como todas las anteriores, han vuelto a colisionar con el mismo poder desde hace 500 años, el poder del capital, que ha llegado con problemas de energía, alimentación, salud, etc… y cuál fue el camino que emprendió esta joven y lábil democracia: crear nuevas fuentes de energía ¿y dónde? en el territorio Mapuche donde están alojadas las más grandes reservas de agua dulce del cono sur, dicen que el cuarto a nivel mundial. Ellos que se habían trepado en las estribaciones de la cordillera con sus reducciones ahora les echan de allí para montar las represas. Entonces ellos gritan y reclaman sus derechos a la tierra de la que fueron despojados y el poder del Estado en esta etapa, a partir de las Torres Gemelas en EEUU, les acusa de Terrorismo de Estado porque quien está en contra del actual sistema neoliberal no es un opositor de pensamiento o político, es simplemente un terrorista, que atenta contra la propiedad privada y los mapuches van a las cárceles con juicios sin garantía alguna y si se resisten simplemente el poder los mata en defensa de los actuales dueños de los bienes que les han arrebatado a ellos mismos a sangre y fuego en los últimos cinco siglos.

La gran pregunta sigue pendiendo sobre la conciencia de Chile

¿Qué son lo Mapuches en Chile? Una etnia, no creo que haya nadie con argumento alguno para poner en duda que son genéticamente una etnia y me encantaría que se pudiera hacer su ADN porque ahí quedará validado científicamente este criterio. Un pueblo, es más que evidente que son un pueblo dentro de un conglomerado social que son los chilenos que llevamos una parte importante de su raza, el Mapuche que llevamos en nuestros genes es imposible de negarlo por mucha

sociedad de clase que queramos mantener. Son un pueblo como ha sido su historia, con religión, lengua y costumbres que soportan el estigma impuesto por quienes les dominan. Son una nación, yo creo igual como afirma Aucan Huilcaman uno de sus lideres o Benedicto Melin, ellos son una nación que trata de ser devorada por el poder de los invasores. ¿Las posibles soluciones por dónde pasan? Creo que entre los humanos hay grandes avenidas, como decía nuestro Presidente Mártir Salvador Allende, por donde pasan todos los sistemas de la razón para administrar soluciones inteligentes. Hay que sentarse en un gran Parlamento, a parlamentar, costumbre ancestral de los pueblos aborígenes que nos enseñan y de las que debemos de aprender. Hay que reunirse junto a una mesa a dialogar para encontrar soluciones razonables, que pasan por reconocer derechos, derechos humanos que han sido conculcados en la historia de la conquista y la república. Y la paz va a emerger por su propio peso cuando se ventilen soluciones razonables que pongan a cada uno en el sitio que le corresponda y que a partir de esa puesta de argumentos en común se alcancen las soluciones. Pienso que más represión es el camino equivocado y por esta vía se sigue profundizando en el conflicto, beligerancia que es horrorosa e inaceptable es un gobierno como el actual que se confiesa pluralista y democrático. ¿De que soberanía estamos hablando? Sino somos capaces de buscar puentes de encuentro entre nosotros mismos. Cómo vamos a estar negando nuestra propia condición humana y abjurando de nuestra identidad. Las preguntas están planteadas hay que generar las respuestas para que se asiente la justicia y la paz.



Silencio Roto, Manuel Menchén

BOLIVIA: contrainsurgencia y golpismo

Stella Calllóni[1]

En los próximos días Bolivia estará viviendo el intento de un "golpe suave" o "golpe fuerte", si sus inspiradores necesitan una acción superior en el esquema contrainsurgente que Estados Unidos ha venido aplicando cotidianamente sobre el gobierno de Evo Morales, con el apoyo de la poderosa derecha fascista de ese país.

El prefecto de Santa Cruz, Bolivia, Rubén Costa realizará un referéndum por autonomía, lo que es ilegal e inconstitucional, lo que ha puesto a ese país y a América Latina en uno de sus momentos más peligrosos y amenazantes. En ese escenario, se está jugando la única posibilidad que ha tenido el pueblo boliviano-mayoritariamente indígena- para salir de siglos de dominación, terror, discriminación, pobreza, abandono y recuperar sus derechos y su dignidad. Pero también se juega el futuro de América Latina en su conjunto, en un tiempo nuevo donde se advierte que "sí se puede" desafiar los mandatos de la dictadura mundial.

El 26 de abril pasado la Organización de Estados Americanos (OEA) convocó a una sesión extraordinaria en Washington, donde se reconoció en forma unánime que existe una institucionalidad democrática en Bolivia, y se reclamaron diálogos a los prefectos de la Media Luna (Santa Cruz, Pando, Tarija y Beni) que no escuchan voces, leyes ni constituciones. Pero esto, debe convertirse en una acción concreta contra todo golpismo. El canciller boliviano, David Choquehuanca, planteó abiertamente las amenazas sobre su país, que persisten desde la llegada de Evo Morales al gobierno, quien asumió en enero de 2006.

La acción de Estados Unidos, que maneja todos los hilos de la guerra sucia y la desestabilización, es permanente, sin tregua. Esto se agravó aún más con el envío a ese país del embajador Philip Goldberg, un reconocido atizador de fuegos para separatismos y guerras fraticidas. Tenía el terreno abonado por su antecesor el ex embajador David. N.Greenlee, cuya historia en dos períodos en Bolivia es un trata-

[1] Artículo publicado en Resumen Latinoamericano.

do de injerencias, impunidades y crímenes. Goldberg reconocido como un experto en agudizar conflictos étnicos o raciales y por su intervención y experiencia en las luchas étnicas desde Bosnia hasta después de la separación de la ex Yugoslavia, iba a ser clave para Bolivia. Nadie dudó de que su mano estaría detrás del intenso proceso separatista de Santa Cruz de la Sierra, escenario propicio para los planes de su gobierno, exacerbando los elementos de racismos y odios contra la población indígena, el esclavismo que impera y que fueron la base de las dictaduras y las imposiciones neoliberales, finalmente derrotadas por el pueblo boliviano en una lucha heroica en los últimos años.

En el pasado diplomático del embajador figuran sus asesorías en el departamento de Estado, entre ellas en el caso Haití y otras y su paso por Sudáfrica, Colombia, y Paraguay. Después de ser Ministro Consejero de la Embajada en Santiago de Chile del 2001 al 2004, Goldberg fue otra vez a los Balcanes al frente de la misión en Kosovo, donde trabajó para la separación de los Estados de Serbia y Montenegro hasta 2006. Cuando llegó a Bolivia, en Santa Cruz los empresarios croatas allí afincados (sus amigos) ya tenían conformado el movimiento "Nación Camba", uno de cuyos principales dirigentes- con lazos empresariales en Chile y otros países- Branco Marinkovic, terminó dirigiendo el Comité Cívico del lugar, el mayor promotor de la desestabilización, con fuerte influencia en el resto de la Media Luna donde se concentran las mayores riquezas del país.

Que el terreno estaba bien abonado al interior de Bolivia y sus alrededores lo indican las denuncias previas a la asunción de Morales. Ya a mediados de 2004 la agencia de noticias Bolpress denunció que ante la perspectiva del triunfo de Morales, funcionarios de la embajada estadounidense en La Paz advirtieron a miembros de las Fuerzas Armadas y civiles bolivianos que Washington veía como "una amenaza a su seguridad" la posible llegada al gobierno de Bolivia de "un populismo radical», que podía violentar Sudamérica, y especialmente a la Región Andina. También se aseguró que esto podría dar lugar a una intervención «por invitación», como lo advirtió el entonces director de la institución Seguridad y Democracia, Juan Ramón Quintana, quien sostuvo que podría suceder una "intervención, mediada por el manto de las Naciones Unidas y la OEA en el escenario boliviano».

Otro signo externo amenazante fue la imposición de la inmunidad absoluta para las tropas de Estados Unidos a mediados de mayo de 2005, en Paraguay. Esas tropas estuvieron trasegando en maniobras por las fronteras de Paraguay, donde están ubicados- como una red- los cuarteles militares de ese país, en los mismos momentos en que Evo Morales llevaba adelante sus fuertes medidas, anunciadas en el programa de gobierno.

Las fuerzas especiales de Estados Unidos se desplazan en la frontera común con Paraguay en maniobras disimuladas en supuesta "Acción Cívica", que es una vieja táctica contrainsurgente para asegurar el control de poblaciones, mientras se va dejando una inquietante infraestructura. El trazado en Paraguay está listo para cualquier aventura militar en la zona, con los llamados "Emplazamientos Operativos Adelantados" (EOA) en lugares geopolíticamente claves, entre los que se incluye una enorme pista de más de tres mil 800 metros de largo en el cuartel militar para-

guayo de Mariscal Estigarribia. Esta pista fue construida por Estados Unidos desde la época del dictador Alfredo Stroessner (1954-1989) y modernizada en los últimos tiempos, asegurando la posibilidad de que en ese lugar estratégico -a sólo 250 Km de la frontera con Bolivia- puedan aterrizar los más grandes aviones de transporte con tropas, equipos de todo tipo y armamentos de guerra.

En agosto de 2005 el experto brasileño en geopolítica Leonel Almeida Mello, advertía que no podía descartarse que "ese 'cerco' (la presencia militar en Paraguay) sea una señal para hacer notar a Brasil que Estados Unidos no comparte su estrategia de liderar y fomentar la cohesión sudamericana incluyendo a líderes como Hugo Chávez o dialogando con Evo Morales".

De acuerdo a su hipótesis "al establecerse en Paraguay el Pentágono piensa más en el imprevisible cuadro que hoy presenta Bolivia que es el centro del territorio sudamericano, el centro del equilibro del poder del subcontinente, hace fronteras con Brasil, Argentina, Chile y Perú. Cualquier conflicto en Bolivia amenaza a América Latina (...). Por eso creo que las denuncias de Rumsfeld (Donald) sobre infiltración chavista en Bolivia sólo consiguen inflamar más la situación. Es una lógica de guerra". Se refería a declaraciones del ex secretario de Defensa de Estados Unidos, Donald Rumsfeld, en una gira por la región, cuando denunció la "penetración venezolana y cubana" en Bolivia y sostuvo que el entonces candidato Evo Morales "seguía instrucciones de los gobiernos de Venezuela y Cuba" y por lo tanto quedaba en la "la lista negra" regional.

Para Goldberg tampoco era difícil "azuzar" las tensiones sociales agudizadas porque la oligarquía medieval boliviana vivía como una afrenta, que un indígena llegara al gobierno y se negaban a aceptar que no habían sido suficientes los más de 500 años de dominación para acabar con aquella presencia de profundas raigambres culturales propias y no contaminadas. La influencia de los dirigentes de la "Nación Camba" (la Media Luna) se extendió y encendió fuegos, también en Cochabamba, donde la acción popular hizo fracasar los intentos de Manfred Reyes Villas, quien ilegalmente intentó forzar un referéndum autonómico para unir Cochabamba con Santa Cruz. Este ex capitán ligado a las dictaduras de Hugo Bánzer y García Meza, promovió la organización de grupos de jóvenes fascistas al estilo santacruceño y se produjeron trágicos incidentes con muertos y heridos, para terminar "refugiado" en Santa Cruz ayudado por Goldberg y la CIA.

El 24 de noviembre de 2006 Erbol-Agencias denunció que un grupo de empresarios y terratenientes de Santa Cruz envió una comisión a España para contratar mercenarios que tienen varias agencias en ese país. Esto fue confirmado por investigaciones de El Confidencial Digital, página de Internet, mediante entrevistas a las propias empresas de mercenarios en España que fueron contactados por dos emisarios enviados por empresarios y terratenientes de Santa Cruz para desarrollar una "opción de fuerza" en Bolivia. El Confidencial documentó por lo menos tres reuniones de los directivos de una firma de seguridad con los clientes 'golpistas'. Según esos datos se disponía entonces de 650 combatientes, "antiguos miembros de unidades de élite, que están repartidos en zonas limítrofes a Bolivia".

Se dijo también que "las hipótesis más atendibles sobre la identidad de los promotores de esa iniciativa conduce a Industriales y terratenientes que actuarían con el apoyo de algunos políticos de los departamentos de Santa Cruz, Beni y Pando". Quedaron al desnudo los entretelones de encuentros de los líderes golpistas de Bolivia con el Partido Popular de España para apoyar la "guerra sucia".

También hubo serias denuncias con datos concretos sobre la participación de la Agencia de Estados Unidos para Desarrollo Internacional (Usaid) y la National Endowment Foundation (NED), según datos de los servicios de inteligencia del Estado Boliviano y de otros analistas, en los planes golpistas lo que significó el reparto de millones de dólares a organizaciones de todo tipo, incluyendo estudiantiles, periodistas, partidos políticos, intelectuales, empresarios y otros, con objetivos precisos para hacer fracasar la Asamblea Constituyente, utilizando incluso fuerzas de choque, propiciar enfrentamientos, movimientos por las autonomías, paros "cívicos", movilizaciones permanentes en las siete regiones del país, "violencia callejera" y otros hasta llevar al derrocamiento del gobierno. Esto es notable en la mayoría de los medios de comunicación masiva, activos protagonistas de las nuevas contrainsurgencias, que impulsan un enfrentamiento interno y una intervención externa.

El año 2007 fue muy difícil e incluso se produjeron los atentados dinamiteros contra el consulado de Venezuela y una residencia de médicos cubanos en Santa Cruz o el intento de atacar a un avión venezolano en el aeropuerto de esa ciudad, entre otros graves hechos a los que se sumaron otros atentados realizados por una pareja de estadunidenses y la detención de una funcionaria de Estados Unidos, que traía desde su país, nada menos que cajas de municiones para su "sede" diplomática, según dijeron sus jefes.

Ahora estamos en el escenario más cercano a aquellas denuncias, y de lo sucedido con los paros empresariales, huelgas de transporte y acciones que reproducían lo actuado contra el gobierno de la Unidad Popular del presidente Salvador Allende en Chile antes del golpe decidido por Estados Unidos y ejecutado por el ex dictador Augusto Pinochet, en septiembre de 1973.

El año pasado el presidente Morales denunció las conspiraciones de Estados Unidos y la oligarquía de su país contra su gobierno, durante la XVII Cumbre Iberoamericana de Santiago de Chile y exhibió ante los presidentes y jefes de Estado fotografías que mostraban al embajador Goldberg sonriendo en una foto junto a un "mafioso" y mercenario paramilitar colombiano Jhon Jairo Vanegas y el presidente de la Cámara de Industria y Comercio de Santa Cruz (Cainco), Gabriel Dabdoub.

También se denunció el apoyo a esta conspiración de fascistas españoles y otros europeos, bajo el impulso muy evidente del ex presidente José María Aznar. El paro del autotransporte de Federaciones afiliadas a la Confederación Nacional de Choferes de Bolivia, a fin de 2007, con apoyo empresarial de Santa Cruz, fue uno de los fuertes intentos tanto como la llamada "rebelión" de los productores del campo en estos últimos meses que también intentaron parar el país, desabastecer

y crear condiciones para el caos y el golpe. Esto sólo es una síntesis de todas las acciones que el gobierno y el pueblo de Bolivia resistieron en estos dos últimos años destinadas a crear un conflicto que podría culminar en un golpe e inclusive en una intervención para la que se han creado las condiciones.

Golpear a Bolivia es crucial para el gobierno de George W.Bush, cuando es visible su derrota en Irak, después de cinco años de sembrar el terror (más de un millón de muertos) en ese país y cuando la situación económica en Estados Unidos es de extrema gravedad en un año eleccionario. Por eso acentúa todos los conflictos como el que Washington creó entre Ecuador y Colombia. Ahora se agrega otro factor que es el triunfo del ex-obispo Fernando Lugo en Paraguay, un país que Estados Unidos ha considerado siempre como un territorio propio. Es América Latina, a través de sus gobiernos y sus pueblos, la que deberá actuar e imponer a organizaciones como la OEA, la defensa del gobierno de Bolivia, elegido por el pueblo de ese país en un hecho histórico. Bolivia nos necesita a todos unidos, más allá de miserabilidades políticas o confusiones mediáticas.

Historias de vida
Mest Niang y BD

Alumnos del Taller de mantenimiento de viviendas A.C. Candela

Mi nombre es MEST NIANG

Mi nombre es MEST NIANG, tengo la suerte de entrar en España con visado.

Llevo un año y dos meses, tengo mis padres aquí pero vivo con dos compatriotas y amigos senegaleses en un piso de la calle Lavapiés.

No tengo trabajo, pero ellos sí y compartimos ideas, los problemas, nuestros puntos de vista, lo que es mejor para nuestro bienestar, para poder afrontar la vida de inmigrante, obstáculos, todo obstáculos para sobrevivir a pesar de nuestra situación irregular.

Con las ayudas de algunas ONGs como Karibú y Cáritas y Asociaciones como Candela, tengo la posibilidad de conseguir cursos de formación profesional, casi los mismos que estudiaba en mi país: Electricidad, Mecánico Industrial, Fontanería, para perfeccionar.

También frecuento una escuela del Ayuntamiento de Madrid para mejorar el idioma castellano y así integrarme con la población.

El nivel de vida es superior al de mi país Senegal.

Soy un enfermo de epilepsia y los tratamientos que sigo en un hospital están mejorando mi salud.

Yo quiero quedarme tres años, tranquilamente, para poder conseguir así mis papeles y poder participar en el desarrollo y progreso de este país, no para ser un parásito como piensan algunos.

Es verdad que nosotros estamos agobiados con los problemas de aquí, pero además los africanos soportamos el nivel de paro más alto de todos los inmigrantes, añadido a la situación actual.

Llamo a mis compañeros a tener más paciencia, resistencia y coraje para alcanzar el objetivo, sin molestar a nadie…

Aquí la vida vale muy cara, siempre hay una presión detrás de los padres.

En nuestro país piensan inconscientemente que esto es el paraíso.

Es verdad que ganar dinero es posible, pero no la satisfacción de ser legal.

Me llamo BD

Me llamo BD, vivo en Madrid desde hace un año y dos meses. Soy de Senegal. He llegado por barco a España. He pasado doce días en el mar, he sufrido mucho.

Tengo una profesión. En mi país, me dedicaba al comercio y a la informática, pero no encontraba trabajo y fue lo que me hizo venir a España. Tengo permiso de conducir.

Desde que llevo en Madrid, no tengo trabajo, no tengo papeles, ni permiso de trabajo.

Vendo, para sobrevivir, en la calle. A veces la policía me coge y te deja unos días en la cárcel.

Tengo mujer y dos hijos, sin contar a mis padres y mis hermanos, porque todos cuentan con mi ayuda y yo cuento con su ayuda para conseguir un trabajo estable.

Estoy estudiando el idioma para integrarme más en la vida española.

Quiero trabajar, trabajar, siempre trabajar porque estoy aquí para trabajar.

Soy padre de familia, no quiero estar vendiendo en la calle y siendo perseguido por la policía.

Quiero seguir la profesión que ahora estoy estudiando y que me sirva algún día...

Privatización en El Álamo: el inicio de una peligrosa política educativa

María Gutiérez Sorroche
Rafael Carmena de la Torre

La conversión del Colegio Miguel Ángel Blanco de El Álamo (Madrid) de su condición de colegio público a concertado supone una novedad en la política de privatizaciones que se está desarrollando en nuestro país, ya que se trata de un edificio ya construido por una institución pública sobre suelo público y que luego pasa a manos privadas. Además, la importancia de esta operación es máxima, ya que estamos hablando del sistema educativo y, más aún, de un proceso realizado con alumnos matriculados en el centro. Las consecuencias pueden ser muy negativas, tanto a nivel de la Comunidad de Madrid como en el propio pueblo de El Álamo.

Cuando en marzo de 2007 se abre el plazo para la matriculación de alumnos en los Centros de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad de Madrid, algunos padres de la población de El Álamo eligieron que sus hijos estudiaran en un nuevo colegio público que abriría sus puertas para el curso siguiente 2007-2008.

En julio, el Concejal de Educación, D. Ángel Luis Sánchez Moreno informa a estas familias que la construcción del edificio de este nuevo centro lleva cierto retraso y que probablemente no se inaugure para el presente curso sino para el siguiente, 2008-2009, pero abrirá sus puertas siendo bilingüe desde sus comienzos. Hasta que llegue ese momento los alumnos matriculados ocuparán aulas prestadas en el CEIP "El Álamo", único colegio público para una población de 8000 habitantes. Un colegio que tiene una antigüedad de 23 años y al que le han ido añadiendo "parches" año tras año, pero que tiene unas carencias importantes, tanto de material e infraestructura como de limpieza e higiene.

Es en septiembre, cuando se publica una nota de prensa del ayuntamiento (día 19) en la que se comunica a los vecinos la próxima apertura, en octubre, del CEIP "Miguel Ángel Blanco" denominación que recoge el Decreto 25/2007 de 24 de mayo, de la Comunidad de Madrid, otorgándole el código 28067562.

Detalle de la valla del CEIP El Álamo

En este momento y para mejorar las condiciones de escolarización de los alumnos del CEIP "El Álamo", se abre un proceso de matriculación extraordinario para que todos aquellos padres que deseen cambiar a su hijo al nuevo centro educativo público puedan hacerlo.

Así, un total de 66 alumnos, con edades comprendidas entre los 3 y 5 años, conforman las 3 clases de Educación Infantil del CEIP "Miguel Ángel Blanco", tal y como consta en los certificados expedidos por la Secretaría del Centro según los datos que emite el programa informático de gestión de centros públicos de la Comunidad de Madrid (SICE).

Por lo tanto, desde septiembre, los alumnos del CEIP "Miguel Ángel Blanco" reciben una educación pública bilingüe en las instalaciones del CEIP "El Álamo" a la espera de la inminente inauguración de su nuevo edificio en la C/ Higueral s/n. Como es algo temporal, los alumnos de 4 y 5 años de Educación Infantil son realojados en clases de primaria que no cumplen con los requisitos que exige la normativa vigente. Por ejemplo, los alumnos tienen que acudir a los baños de los profesores a hacer sus necesidades, baños que están fuera de sus aulas y alejados de las mismas, a los que deben ir solos a pesar de su corta edad.

Esta situación se alarga, transcurren los meses y la información que se transmite desde los responsables del Ayuntamiento al equipo directivo del CEIP "El Álamo" y a los padres es que los técnicos consideran más aconsejable para los alumnos realizar el cambio a las nuevas instalaciones en enero, tras las vacaciones de Navidad. De este modo, además da tiempo a subsanar los pequeños desperfectos de la construcción asegurándonos que, así, los niños se iban a encontrar con las mejores instalaciones posibles.

Llega el mes de enero, no se produce el traslado y comienza a circular el rumor sobre la venta del CEIP "Miguel Ángel Blanco" a entidades privadas para convertirlo en un centro concertado.

A petición de las familias, el Concejal de Educación convoca una reunión con los padres el 31 de enero de 2008 a las 6 de la tarde. El resumen de esta reunión es que, ya que el Ayuntamiento no puede responsabilizarse del mantenimiento del colegio por su quiebra económica, ha solicitado a la Comunidad de Madrid la venta del mismo para que una entidad privada lo gestione. De nada sirvieron las exigencias de los padres, quienes solicitaron el traslado de sus hijos al edificio construido, ya listo para su utilización, tal y como había sido prometido en septiembre.

Curiosamente cuando se accede a la página web de la Comunidad de Madrid en la que se consultan los centros y servicios educativos, a fecha de 30-01-2008, aparecen 7 centros educativos en El Álamo, entre ellos el CP INF-PRI "Miguel Ángel Blanco", con código 28067562, con domicilio en C/ Higueral. Además informa que prestará servicios de horario ampliado y comedor.

Tan sólo horas después, el mismo día, el mismo listado recoge tan sólo 6 centros educativos. Para la Consejería de Educación, desde ese mismo momento, el CEIP "Miguel Ángel Blanco" deja de existir.

A partir de aquí los padres de los alumnos de este colegio público inician acciones de protestas, acuden a plenos, se entre-

vistan con el Director del Área Territorial Sur (D. Alberto González, día 13/02/08), solicitan ser atendidos por la Consejera de Educación y la Presidenta de la Comunidad de Madrid (sin respuesta), denuncian la situación ante el Defensor del Pueblo y el Defensor del Menor de la Comunidad…. Todo ello con el objetivo de manifestar su queja ante lo que consideran un atropello contra los derechos de sus hijos y el robo de un centro educativo público, construido en suelo público y financiado con fondos públicos. Esos fondos que las Administraciones gestionan con los impuestos que recaudan y que pagamos entre todos.

Hasta que el 19 de marzo de 2008, día del padre (pura ironía), es decir, en plena Semana Santa, aprovechando que media España está de vacaciones, en un pleno extraordinario anunciado con pocas horas de antelación y que terminó con la expulsión de todos los asistentes que se manifestaban en contra, incluidos el secretario general de Partido Socialista de Madrid, Tomás Gómez, los diputados socialistas en la Asamblea de Madrid, Fátima Peinado y Adolfo Navarro y la diputada de Izquierda Unida, Eulalia Vaquero, así como representantes de Comisiones Obreras y de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres "Giner de los Ríos"; el Partido Popular aprueba la "cesión", por cincuenta años, tanto del edificio construido, que alberga el 2º ciclo de la etapa de Educación Infantil del CEIP "Miguel Ángel Blanco", como del solar en el que se asienta y de otro contiguo. El adjudicatario deberá construir los edificios necesarios para albergar las etapas de Educación Primaria y Secundaria (que no infantil) y deberá abonar un canon de 75.000 euros los dos primeros años y 50.000 euros anuales los 48 restantes. *¿Cesión? ¿Venta? ¿Alquiler?*

De este modo consiguen matar dos pájaros de un tiro: por un lado se aseguran cierta liquidez económica en las arcas municipales durante un tiempo y dan a sus votantes el preciado centro concertado que le habían prometido en su campaña electoral. Lo que no tienen en cuenta (o sí pero no les importa) son las consecuencias de esta decisión:

La escuela pública en El Álamo

Como se ha mencionado anteriormente, el único colegio público de infantil y primaria que la Consejera de Educación, Doña Lucía Figar de la Calle, reconoce en El Álamo, se construyó en 1985. Comenzó su andadura con 2 edificios, pero a lo largo del tiempo se le han ido añadiendo varios más según iba incrementándose la demanda de plazas en el pueblo.

El 14 de febrero de 2008, Doña Lucía Figar, en un pleno de la Asamblea de Madrid, ante una pregunta de la portavoz socialista Maru Menéndez en referencia al CEIP "Miguel Ángel Blanco" responde que la apertura de este centro no es necesaria porque en el CEIP "El Álamo" hay 75 plazas libres, por lo que pueden acoger perfectamente a los que están matriculados en el otro centro.

Y es cierto, Sra. Lucía. Hay 75 plazas vacantes. Esto es, si ponemos a 25 alumnos todos los grupos existentes. Por lo tanto se ofertan 11 plazas vacantes en 6º de primaria, 12 en 5º y así sucesivamente hasta un total de 75.

¿Cómo piensa la señora Consejera de Educación que el CEIP "El Álamo" asuma a los alumnos de CEIP "Miguel Ángel Blanco"? ¿Desmembrando las clases y repartiendo a los 66 alumnos de 3, 4 y 5 años por las aulas de primaria para que cubran esas 75 plazas vacantes? Porque de otro modo, no es posible.

No hay que olvidar que el CEIP "El Álamo" es un centro creado para atender a dos aulas de cada curso de las etapas de Infantil y Primaria, lo que llamamos un línea 2. Con la construcción del pabellón de infantil, con 9 aulas, se ha ampliado a línea 3, pero hay cursos como 2º de Primaria que tienen 4 grupos.

Al alojar a los alumnos de CEIP "Miguel Ángel Blanco", el colegio "El Álamo" ha tenido que renunciar a tener aulas libres para poder desdoblar grupos, dar refuerzos y otras medidas para atender a la diversidad de sus 548 alumnos de los cuales, casi un 10%, son alumnos con necesidades educativas especiales y un 30% son alumnos extranjeros.

Por todo ello, hace tiempo que en los locales vacíos de la plaza de toros del pueblo, "La Chacona", se guardan muchos materiales de los departamentos que no tienen cabida en ningún sitio dentro del edificio escolar.

En 2005, en El Álamo nacieron 116 niños que deberían incorporarse en el 2008-09 a primer curso de 2º ciclo de Educación Infantil, que, aunque no es obligatoria, sí que escolariza casi al 100% de la población. Con una ratio máxima, el CEIP "El Álamo" puede acoger a 75 niños. Si además tiene que reabsorber a los del CEIP "Miguel Ángel Blanco", el problema, lejos de solucionarse, empeora aún más.

Lo que parece quedar claro es que, si la Comunidad de Madrid incorpora en los presupuestos de 2007 la cantidad de casi 2 millones de euros para la construcción, en una primera fase, de un edificio que albergará a 9 aulas de educación infantil y un comedor, para posteriormente continuar con las instalaciones de Primaria de un nuevo centro educativo público en El Álamo, es porque detrás hay un informe que avala la necesidad de ese servicio público.

¿Qué ha pasado ahora? ¿Por qué ya no es necesario este centro? ¿Por qué sí es necesario uno privado-concertado y no público?

Además de la masificación del CEIP "El Álamo", existen otros problemas añadidos que hablan del poco interés por ofertar una Escuela Pública de calidad. Por ejemplo, hay que decir que este colegio tampoco tiene gimnasio, sino que se utiliza para las actividades deportivas un local de un Centro Sociocultural que se encuentra junto a las instalaciones del centro. Tal vez es casualidad pero es en el próximo curso 2008/2009 cuando se inaugurará un pabellón deportivo de nueva construcción, que, aunque se lleva solicitando desde hace diez años, la concesión se produce ahora.

Como consecuencia de que los gastos de mantenimiento sean responsabilidad del Ayuntamiento, ha habido inconvenientes con la calefacción y sigue habiendo complicaciones con la limpieza y la higiene, lo cual, cuando hablamos de niños, se convierte en un problema muy importante. Según hemos podido saber, el servicio de limpieza no es suficiente para abarcar todos los edificios, lo cual deriva en un aumento de la suciedad, tanto en las aulas como en las zonas comunes.

El deterioro del centro es evidente y así lo ha hecho constar el equipo directivo al gobierno municipal en varias ocasiones, las más recientes en julio y noviembre de 2007 y marzo de 2008, sin obtener respuestas.

Tanto el Concejal de Educación del Ayuntamiento como la Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid justifican la venta del edificio del CEIP "Miguel Ángel Blanco" como una necesidad para dar respuesta a los padres del pueblo que desean poder elegir y matricular a sus hijos en un centro privado-concertado. Si se consiente esta política de "venta" de la enseñanza pública en El Álamo, va a traer consecuencias muy negativas. Quienes no quieran o no puedan ir a un colegio concertado tendrán que matricularse en el CEIP El Álamo, que por no tener más centros públicos en el pueblo se convertirá en un "gueto", con unas instalaciones que necesitan urgentemente de mejoras, con problemas de limpieza por la dejadez del gobierno municipal, etc.

Privatización de la enseñanza

Como podemos apreciar si leemos la prensa, lo que está ocurriendo en El Álamo no es más que un fleco más en la política de privatizaciones del Gobierno Regional de Esperanza Aguirre.

El problema, es que no es lo mismo cantidad que calidad, y según la Federación de Asociaciones de Padres y Madres Giner de los Ríos, se están abriendo plazas a costa de la calidad, "sobre todo privadas que no están controladas por las administraciones o que no tienen personal cualificado ni el número suficiente de aulas".

Otro problema derivado del incremento exacerbado de la oferta privada, es la facilidad para crear un colegio y el fácil acceso del profesorado que es contratado sin pasar por un proceso de selección público. Hay ciertas empresas que se dedican a construcción de colegios que luego se convierten en cooperativas. En otras ocasiones para ser parte del profesorado de una de estas cooperativas, basta con "ser socio" de esa empresa, invirtiendo una cantidad de dinero en ese colegio para pasar a formar parte de la plantilla, independientemente de la preparación. *¿Quién conocerá mejor el ejercicio de la práctica docente, quien ha sido evaluado por compañeros y seleccionado de entre miles de aspirantes o quien ha comprado su puesto de trabajo?*

Consecuencias a nivel regional y nacional

La medida llevada a cabo por el Ayuntamiento de El Álamo no es más que el inicio de una política de privatización de los servicios públicos que está desarrollando el Partido Popular en la Comunidad de Madrid. Un ejemplo más es el último Decreto de Requisitos Mínimos para la Educación Infantil de 0 a 3 años, recientemente aprobado por la Consejería de Educación, que ha tenido como respuesta una serie de movilizaciones por parte de los profesionales de la enseñanza, tanto a nivel regional como en otras comunidades autónomas. Así, en la Comunidad de Madrid, hay convocadas concentraciones para el mes de abril y dos huelgas generales y manifestaciones el 7 y 21 de mayo para protestar, no sólo por la privatización del Colegio Miguel Ángel Blanco, sino también por el deterioro progresivo de las condiciones laborales de profesores y maestros, y el desvío constante del dinero público a los centros privados, algo, que, desgraciadamente, se está convirtiendo el piedra angular de la política educativa.

Según Enrique Javier Díez Gutiérrez, profesor de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de León, "el neoliberalismo se ha convertido en el "telón de fondo" de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de una crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.[1]" Efectivamente, la política llevada a cabo en Educación, así como en Sanidad, no es más que el ejemplo de la política general de la derecha (y, en algunos casos, de la izquierda), a través de la

[1] Ponencia: "Cómo nos venden la Escuela: segregación y privatización encubierta".

cual se incrementa el poder de los pudientes a costa de ir reduciendo las ayudas y las inversiones en el sector público. Esto nos lleva a que los ricos son cada vez más ricos y los pobres son cada vez más pobres. Siguiendo de nuevo al profesor Díez Gutiérrez, "Las consecuencias de esta ofensiva en el plano educativo son también claras y profundas. Al igual que el proceso de dualización social avanza, los sistemas escolares se están "dualizando" ofreciendo una educación de élite como privilegio para unas pocas personas escogidas que se la pueden pagar, frente a la educación sin apenas recursos que reciben las grandes mayorías. Los grupos privilegiados intentan huir de las escuelas públicas comprensivas y diversas buscando para sus hijos e hijas centros 'exclusivos'[2]".

Situación paradójica para los padres

No se trata de una historia de ciencia ficción. Lo que están ensayando en El Álamo no es más que un experimento, en un laboratorio pequeñito: un pueblo que poca gente conoce, ni sitúa, con pocos niños matriculados en un centro que se vende… Si los resultados son satisfactorios para la Administración, se generalizará a otros centros, en otras poblaciones y con mayor impunidad porque ya hay un precedente que les autoriza para ello.

Los padres de los alumnos del CEIP "Miguel Ángel Blanco" están sufriendo de la esquizofrenia a la que la gestión de la Comunidad de Madrid les está llevando en su objetivo de conseguir la venta de un edifico construido con fondos públicos, creado para albergar un servicio público.

Por un lado, dicen que el centro no existe. Pero:

- Hay un decreto de creación del Centro.
- Hay una orden que lo pone en funcionamiento.
- Hay certificados de matrícula de los alumnos, expedidos por el sistema informático de gestión de centros de la Comunidad de Madrid.

Por tener, hay hasta profesores adscritos al centro para el curso 2008/2009 según el Anexo 1 de la Resolución del 22 de febrero de 2008 de la Dirección General de Recursos Humanos por la que se adjudican provisionalmente destinos en el concurso de traslados del cuerpo de maestros.

Justifican que venden las instalaciones para asegurar la libre elección de enseñanza, sin embargo no se tiene en cuenta la elección de los padres de los niños del CEIP "Miguel Ángel Blanco" que ya seleccionaron el curso pasado. Además, nadie les ha dicho qué pasará con sus hijos el curso próximo con lo que tampoco han podido elegir, si quieren cambiarlos de centro, en el proceso ordinario de matriculación que la Comunidad de Madrid abrió en el mes de marzo-abril. Quienes no tengan recursos para pagar el centro concertado *¿qué posibilidad tienen de elección?*

Políticamente la Comunidad de Madrid promete una reducción de los impuestos. Los colegios públicos se construyen con el dinero invertido por las instituciones públicas, en este caso la Comunidad de Madrid, que aportamos todos los contribuyentes. Sin embargo, cuando menos te lo esperas te condicionan a que pagues por la educación de tu hijo a través de otros impuestos, muy directos, en la enseñanza privada.

Pero el verdadero problema lo tienen los padres que quieren la enseñanza pública pero se ven abocados a tener que buscar otras alternativas porque no quieren ESTA escuela pública abandonada, sin recursos, masificada, sujeta a voluntades polí-

[2] Ibidem.

ticas e intereses económicos. Porque, si el Ayuntamiento de El Álamo, llegada la situación, no puede mantener los gastos del CEIP "El Álamo", *¿lo va a vender también? ¿Y si lo que no puede mantener son los gastos del Centro de Atención Primaria, también lo privatizaría? ¿La Comunidad de Madrid, e, incluso, el Estado no tienen responsabilidad en el mantenimiento si una corporación local no asume este tipo de gastos del servicio público? ¿No tienen el deber de defender el derecho de los ciudadanos al acceso a los servicios públicos?* Para el gobierno municipal prima la liquidez temporal de las arcas de su ayuntamiento al derecho universal de una educación igualitaria para cualquier persona. La enseñanza pública no puede ser el elemento a través del cual incrementen sus ingresos los consistorios. No se puede convertir en la moneda de cambio. No, la enseñanza pública es algo mucho más serio que todo eso. La enseñanza pública, de calidad, es un DERECHO, no un privilegio.

Expo Zaragoza 2008: agua y desarrollo sostenible

Acción Social y Sindical Internacionalista
(ASSI-Zaragoza)

EXPO ZARAGOZA 2008 se enmarca dentro de un conjunto de propuestas realizadas por el Consistorio zaragozano, con Juan Alberto Belloch al frente, y que suponen la cristalización de su proyecto de Zaragoza como "La ciudad del millón de habitantes". Partiendo de este objetivo se presentan, a lo largo de su primer mandato, numerosos proyectos faraónicos a lo largo del perímetro de la ciudad y que consisten, por ejemplo, en la construcción de barrios enteros destinados a mantener la burbuja inmobiliaria -ignorando las 40.000 viviendas vacías que hay en la ciudad-, así como macro parques de ocio que equiparan el mismo exclusivamente con consumo.

Todas estas nuevas propuestas (Arcosur, Barrio del Ave, Puerto Venecia o PLAZA Imperial) tienen en común por un lado, que surgen de la nada sin una necesidad que los motive, y por otro, que han sido vendidos por los poderes públicos a la ciudadanía, con el apoyo incondicional de los medios de comunicación, como la panacea que, además de soliviantar los males actuales de nuestra ciudad, van a generar el verdadero progreso y la proyección a nivel mundial de Zaragoza. Mucho habría que decir aquí de cómo influye el complejo de inferioridad típico de ciudades como la nuestra para que estas "verdades fulminantes" sean absolutamente asumidas, pero podemos limitarnos a la consecuencia, evidentemente interesada, de que quien se atreva a disentir con ellas y cuestionarlas se convierte automáticamente en enemigo de la ciudad y del progreso. Es así como, por último, se cumple una de las funciones más perversas: el desprestigio, aniquilamiento e invisibilización de la resistencia social a este modelo de desarrollo.

EXPO ZARAGOZA 2008 aparece, de entre todas las propuestas, como el Proyecto Estrella. Y es precisamente este macro evento el que se convierte, sin duda, en el mejor ejemplo con que demostrar cómo los poderes públicos autonómico y local están materializando la teorizada supeditación de las administraciones públicas a los intereses del poder económico, legislando y gestionando los recursos de la ciudad no para cubrir las necesidades de su población sino para que el capital local y transnacional alcance una mejora cualitativa de su beneficio.

Un proyecto socialmente ilegítimo

Desde nuestra posición de activistas y militantes no podíamos dejar pasar este engañabobos sin poner en práctica un cuestionamiento profundo ante lo que considerá-

bamos una puesta en marcha de la maquinaria de los poderes económico, político y mediático para llevar a la ciudadanía a defender lo que a todas luces es irracional: el abandono de cualquier necesidad de la ciudad y sus gentes en aras de incrementar el beneficio de los más ricos.

Así, empezamos por plantearnos si realmente nos encontramos ante un bienestar social "local" tan sumamente positivo como para convertir "EXPO2008" en un proyecto socialmente legítimo, o por el contrario, es otro ejemplo más de burla y desconsideración por parte de la clase dirigente.

Para ello, consideramos necesario el estudio de la realidad social y de las necesidades de la población invisibilizada por los medios y estigmatizada bajo el seudónimo de marginales o excluidos sociales, que vivimos en las calles de Zaragoza y Aragón. Porque necesitamos alzar la voz de todos los compañeros y compañeras, vecinos y vecinas de nuestros barrios que sufrimos y padecemos las embestidas del capitalismo en los grados más extremos de indignidad y vulneración de derechos (reflejado en el desempleo, el paro de larga duración, las personas carentes de hogar, la población migrada, personas drogodependientes o ex drogodependientes, la población encarcelada en prisión y sus familiares, las personas que malsubsisten con rentas mínimas de inserción, la población de etnia gitana en paro, los menores, las mujeres con especiales dificultades, las personas con capacidades no estandarizas ….).

A priori, frente al falaz Estado de Derecho y Bienestar, reproductor de la injusticia social mediante políticas sociales parcheadoras, hostigador con criterios ideológicos de competitividad, individualismo, libre mercado, consumismo, despilfarro e irracionalidad burguesa, titiritero de una clase "media" atomizada y automatizada; defendemos un bienestar y un progreso social, económico y medio ambiental, cuyo eje vertebral sea una redistribución de la riqueza, de forma justa e igualitaria.

Pero para huir de los fantasmas que estereotipan la subjetividad de esta línea argumental y dotar del peso objetivo-racional-empírico (propio de la comunidad científica), todos los datos recogidos sobre la realidad social, proceden y han sido extraídos del estudio y análisis de las fuentes estadísticas oficiales del Estado. Así, a groso modo, la Zaragoza de la EXPO deja de lado, olvida y convierte en nadies a **36.507** personas en paro, **9.531** personas en paro de larga de duración, **5.102** personas obligadas a migrar en paro, **2.400** personas de etnia gitana en paro, **2.360** personas privadas de libertad, **878** personas sin hogar, **413** personas que sufren algún tipo de drogodependencia, **5.785** personas que dependen de subsidios por desempleo, **1.068** personas que malsubsisten con prestaciones asistenciales, **1.543** mujeres cabezas de familia en paro…

A la luz de todas estas diferentes situaciones personales (no sólo numéricas), objetivamente y por conciencia social, desde un punto de vista ético en la lucha y búsqueda de una justicia social real, y de equilibrio con un progreso equitativo, no es legítimo ni era socialmente necesario el macroproyecto ExpoAgua.

Agua y Desarrollo sostenible.
Patraña para progres

Que la EXPO es un camelo debería habérnoslo avisado directamente su lema "Agua y desarrollo sostenible". Las dos partes del mismo constituyen la parafernalia ecologista que trata de ocultar los verdaderos objetivos del proyecto. Pero resulta interesante un poco de atención al porqué de esos términos y su contribución al marketing necesario para el desarrollo sostenible... de la globalización neoliberal.

No es casual la elección del término "Agua", cuando fue gracias a la defensa del agua en Aragón, que el PSOE alcanzó un rédito que todavía conserva. Cuando el PP lanzó su sangrante Plan Hidrológico

Nacional en la legislatura 2000-2004, en Aragón se vivió una efervescencia social que, al grito de "no al PHN", generó la "unión" de planteamientos que iban desde quienes reclamaban un uso más racional del agua, hasta los más rancios regionalistas que exigían "el agua primero para los aragoneses, y luego ya veremos". No es casual, por tanto, que esta referencia encabece el lema. Una palabra que engloba el sentimiento popular aragonés, que hace referencia a una lucha aglutinante y victoriosa no muy lejana en el tiempo y que, además, atrae al movimiento ecologista más institucionalizado.

La inclusión del término "desarrollo sostenible" surge, evidentemente, de la actual defensa supuestamente unánime y preocupación por el destrozo salvaje que estamos generando al planeta.

Frente a esta unanimidad, aparentemente incuestionable y de obligado cumplimiento, nos atrevemos a cuestionar este término cuya *creación* se relaciona directamente con la aparición del informe "Los límites del crecimiento", que auguraba un horizonte negro para el desarrollo capitalista mundial a corto plazo.

Tras diversas reuniones de organismos como la ONU, gran garante del orden mundial, tenemos una definición institucionalizada del constructo en torno a la idea de "tres pilares": el desarrollo económico, la equidad social y la preservación del medio ambiente. El efecto visual ya resulta perverso, al encontrarse en el mismo nivel de importancia tanto el concepto económico como el social y el ecológico. Sin el permiso del beneficio económico, las actuaciones que suponen un aumento en el beneficio social y/o ecológico no pueden darse… Sin embargo no sucede así al contrario. Ejemplo de ello es Europa, donde "sólo en Bruselas 15.000 *lobbistas* y 2.000 *lobbies* trabajan para que las regulaciones de la UE favorezcan a las Monsanto, Philip Morris, Repsol, Unión Fenosa...". Este modo de actuar refleja el escaso control social (y por tanto ecológico y humano) que se tiene de la estructura económica y la poderosa influencia que ésta ejerce sobre el aparato político-tecnócrata.

Partiendo de aquí solo se puede entender el desarrollo sostenible como una estrategia de marketing más, destinada a que el ritmo de consumo no pare y a mantener las conciencias tranquilas.

Descendiendo al caso concreto que nos ocupa, existe una clara apropiación de todo el discurso verde como buen disfraz, porque así se vende mucho mejor el capitalismo depredador. Tal vez lo más cruel por parte de nuestros mandatarios sea que todas las atrocidades cometidas se realicen en nombre de la ecología y del respeto a nuestro entorno. Sus estrategias son de lo más rastrero: desde utilizar conceptos como "golf ecológico", hasta convertir en bueno lo mal que lo estamos haciendo: la EXPO emitirá 125.000 toneladas de CO2, pero que no cunda el pánico: a cambio se van a plantar 3.500.000 de árboles hasta junio de 2010. Como entidad financiadora: Ibercaja, la misma que ha ayudado a financiar la emisión de 125.000 toneladas de CO2.

Es en la "Fiesta Mundial del Agua", "Catedral de la Sostenibilidad" o "Campeona del Desarrollo Sostenible" -como han venido llamándole sus promotores-, como decíamos, es aquí donde se van a producir las mayores agresiones en décadas a los cauces principales de la ciudad (Ebro, Huerva, Gállego y Canal Imperial), donde se levantan presas para crear lagos artificiales, donde la tala de árboles se ha convertido en indiscriminada para "recuperar" riberas con el único criterio de acabar a tiempo para la inauguración y donde se llega a someter al río a procesos como los dragados para conseguir un canal artificial por el que quepan los barcos recreativos de la empresa que ha obtenido la cesión de la explotación del río por 25 años. Las principales consecuencias pasan por la destrucción de especies protegidas, cambios en la dinámica fluvial, elevación del nivel freático con posibilidades de

inundación de garajes, tala de árboles y pérdida de vegetación en general que, en las épocas de grandes avenidas, aumenta la posibilidad de futuras afecciones... La desvergüenza llega a tal punto que no hay inconveniente en violar la legislación actual española, como la Directiva Marco del Agua, y la Estrategia Nacional de Restauración de los Ríos, omitir evaluaciones de impacto medio ambiental e incluso (en la modificación del cauce y del puente para que quepan los barcos recreativos) realizar obras de forma ilegal en Bienes de Interés Cultural.

Para que semejante barbarie sea aceptada por la masa ciudadana han jugado un papel extraordinario las organizaciones ecologistas más o menos institucionales así como los medios de comunicación de masas. Desde la creación de un Observatorio Medioambiental de la EXPO cuya creación fue difundida a bombo y platillo pero del que nada más se ha vuelto a saber, hasta la participación de numerosas ONG y organizaciones sociales en el Pabellón de Participación Ciudadana de la EXPO (ECODES, FNCA, WWF/Adena, Cruz Roja, Intermón-OXFAM, ISF, MSF, BSF, Amigos de la Tierra, SEO/Birdlife, y UNICEF).

Toda una verdadera representación del maquillaje verde y social que necesitaba la EXPO para ser legitimado hasta por los más progres.

Las cuentas no salen

Y es que lo que miles de zaragozanas y zaragozanos celebraban el 16 de diciembre de 2004, en una abarrotada Plaza del Pilar, no era la concesión la EXPO, sino la materialización de la estructura necesaria para que transnacionales, banca y especuladores de todo tipo gozasen de mayúsculas plusvalías con el saqueo de 1500 millones de euros de las arcas públicas; la extrema precariedad laboral que la muestra instauraba en varios sectores de la producción, así como decenas de accidentes laborales y muertes de trabajadores. Eso sí, todo con derrochadora alegría ciudadana.

Desde la adjudicación de la muestra, a la apertura de puertas hemos asistido a una descomunal subida de impuestos municipales, que en ningún caso han revertido en la ciudad. Los impuestos directos han aumentado de media un 30.5%, los siempre injustos impuestos indirectos han aumentado en un 101% y los ingresos del Ayuntamiento por tasas un 25%.

El aumento de ingresos del Ayuntamiento se debe casi en exclusiva a la presión fiscal sobre la ciudadanía y no a las empresas relacionadas con la Expo, que poco o nada pagan por sus pingües beneficios ya que gozan de exenciones fiscales de hasta el 95%.

En estos cuatro años Zaragoza, con éxtasis colectivo, ha sido la ciudad de los récords. Se han superado los niveles históricos de subida de impuestos, de recaudación por multas trimestre tras trimestre, de subida de precio de vivienda y de descapitalización del municipio en favor de constructoras y banca llegando a promediar 50 millones de euros anules en venta de suelo público cuando hasta 2004 se promediaba poco más de 1 millón.

Pero las repercusiones no se limitan a los ingresos de consistorio, sino también a las inversiones en la ciudad. El efecto EXPO para los barrios urbano y rurales ha sido demoledor.

Comparando los presupuestos municipales de 2008 así como los nuevos planes plurianuales con los anteriores (presupuesto municipal de 2007 y periodo 2006-2007 en el plan plurianual de barrios), encontramos que, pese a haber un incremento en las cifras netas de inversión, los recortes presupuestarios ascienden a cifras escandalosas: en participación ciudadana, el 93%; el 45% en el área de educación (5 guarderías municipales cuya construcción terminó antes del inicio del curso 2007/2008, y que son absolutamente

necesarias, mantienen sus puertas cerradas por falta de equipamiento); otras partidas como transporte, limpieza o parques y jardines aumentan en términos absolutos respecto a 2007 pero si descontamos de ellas lo destinado exclusivamente a la EXPO vemos que lo dispuesto en 2008 está varios millones de euros por debajo de anteriores ejercicios.

Tal vez lo más miserable son las mentiras del Consistorio en cuanto a las cifras y los gastos EXPO que ha querido ocultar en otras partidas a la ciudadanía. De los poco más de 197 millones de euros para inversión, el consistorio reconoce 86 millones para la EXPO, lo que supondrían algo más de 112 millones para la ciudad. Sin embargo, y al margen de los documentos públicos para la ciudadanía, se desvela que 67,7 millones para gastos EXPO aparecen incluidos en otras partidas (Caseta de Publicidad dentro de la partida de Acción Social, y así hasta 12 casos más), quedando las inversiones para el resto de la ciudad en una cifra real de 44.576.000€. Esto supone por un lado, un descenso del 75% respecto a 2007 en inversión real en la ciudad, y por otro, que el 78% de las inversiones de Zaragoza en 2008 son para la EXPO.

Las repercusiones de este abuso son claras: la inversión para los distritos urbanos para el periodo post EXPO (Plan plurianual 2009-2011) queda reducida un 83% y un 90,75% en el caso de los barrios rurales. Desglosada esta inversión, se contempla que ésta será de 0€ en el 35% de los distritos de la ciudad. Toda una lección para quien defendía la EXPO a condición de que su "efecto" llegara a los barrios. Efectivamente el efecto no pasa desapercibido.

Sin embargo, esta vorágine especulativa no finalizará con el cierre de puertas de la muestra. Quedará lo peor: 30.000 despidos –reconocidos por el propio Belloch- y una deuda contraída con una docena de entidades bancarias que asciende a 700 millones de euros, más sus correspondientes millones anuales de intereses que generan un aumento exponencial de una deuda que hipoteca el desarrollo de la ciudad durante los próximos 30 años.

Actualmente Zaragoza se encuentra fuera de la legalidad al superar en 8 puntos el límite de endeudamiento permitido por la ley de Haciendas Locales, limite ampliado por el Gobierno de España en los últimos años hasta el 110% pensando en el caso de Zaragoza.

En lo que a las obras del recinto EXPO se refiere, observamos como casi todas ellas han tenido un desmesurado sobrecoste respecto a lo presupuestado. Por ejemplo, el tan aclamado "Pabellón Puente" ha costado un 296% más de lo previsto, el incremento de la Torre del Agua por su parte, asciende a casi un 79%. De hecho, la Torre del Agua es un claro ejemplo de lo que realmente importa en este macroevento, pues hay que tener en cuenta que el presupuesto para los contenidos de la misma fueron recortados en un 50%.

Seguridad de Estado para el control social. La excusa perfecta

Es sabido por todos que este tipo de eventos se convierte en la excusa ideal para conseguir en tiempo récord un cambio cualitativo en el desarrollo de la llamada *política de seguridad ciudadana*.

En Zaragoza se ha venido implementando, a través de dos vías: La ordenanza cívica, utilizada para regular y castigar comportamientos incívicos –y de paso políticamente incómodos- y la multiplicación de miembros de fuerzas de seguridad del Estado. Es interesante resaltar que la "Ordenanza Cívica" -mala copia de la desarrollada en Barcelona, previa al Forum de las Culturas de 2004- ha conseguido paralizarse por segunda vez como consecuencia, al menos en buena parte, de la movilización social.

Mucho menos victoriosos son los datos de policía local, autonómica y nacional, ejército y seguridad privada que se han convertido en escalofriantes.

Por mencionar algunos y hacernos una idea de la conversión de Zaragoza en el Estado Policial que se quiere alcanzar durante el periodo Pre-EXPO y EXPO:

Se han creado cuerpos como la, hasta ahora inexistente, policía autonómica o los UAPO (Unidad de Apoyo Policial), cuerpo especial dentro de la Policía Local. Estos últimos, muy semejantes a los antidisturbios de la policía nacional, sirven para desplazarse con celeridad a cualquier situación que lo requiera –como por ejemplo las manifestaciones o el botellón. Son 74 miembros, a los que tenemos que sumar los 1191 ya presentes y los 70 nuevos que se incorporarán en breve.

La Unidad de Intervención Policial (UIP o antidisturbios) ha desplazado a un total de 200 efectivos, de los cuales 100 se quedarán para siempre en nuestra ciudad. Estos agentes ya están realizando sus entrenamientos aprovechado el estado de "alerta pre-crítica" impuesto, lo que les permite inspeccionar constantemente autobuses buscando pasajeros sospechosos, realizar duros controles de tráfico con carriles cortados por pinchos y recortada en mano, así como severas e intimidantes inspecciones. Durante el periodo EXPO, además, vendrán 250 agentes en prácticas.

El ejército aportará 2.000 militares para vigilar infraestructuras.

Se está incrementando la seguridad privada, cuya patronal (APROSER) ya ha advertido que harán falta 600 agentes más.

Todo esto supone que, si se cumplen las previsiones, a fecha de 14 de junio de 2008 habrá en Zaragoza 3.194 agentes de seguridad nuevos, sin contar los ya presentes del ejército, la policía nacional, la policía local y la policía autonómica. Por lo tanto, y según los datos más optimistas de afluencia diaria proporcionados por Roque Gistau, 1 de cada 19 personas venidas a Zaragoza irá armada. Una verdadera alegría para quien consideramos imprescindible visibilizar en la calle el cuestionamiento de la EXPO.

La cultura EXPectáculo: legtimadora, elitista y reducida a mercancía

La EXPO representa un determinado modelo de ciudad, el cual es en realidad un conjunto de concepciones sobre las funciones que la urbe, la sociedad y la cultura tienen que desarrollar. Su función de la ciudad y de la sociedad estaría orientada hacia el consumo, pero... ¿y la cultura?

La cultura que la Expo representa es un ejemplo de lo que no es cultura: ha sido encargada golpe de talonario, creada para el consumo rápido. Da igual que sea en Zaragoza, Barcelona o Dubai, es una cultura tan vacía que apenas ofrece poco más que el envoltorio.

Además, es una cultura legitimadora de las políticas económicas, sin lo cual sería imposible comprender que Israel o Coca Cola participen en esta muestra. No olvidemos que Israel es el Estado mayor ladrón de agua; o Coca Cola, que compra el agua para vendernos su producto, sin importar que esa agua sea necesaria para la vida de las comunidades colombianas o indias a las que se la roba.

Por eso decimos que esta "cultura" es legitimadora, porque viene desde arriba, porque es elitista, porque está comprada para legitimar la globalización, no para cuestionarla. Es una cultura que busca distraer, entretener, despolitizar y trivializar cualquier problema. Es una cultura-espectáculo que requiere la movilización popular y su aceptación sin crítica.

No en vano la misma organización autoproclama a la Expo como "el mayor espectáculo del mundo", porque en realidad es lo que es, un espectáculo, un circo en el que pagas una entrada, ves alguna actuación, consumes (y no precisamente a precios populares) y sales como has entrado. Es un espectáculo pasivo que busca espectadores.

Al final lo que quedará es su arquitectura monumental, es decir, el envoltorio, porque del contenido nadie se acordará, en

parte porque no importa ni se sabe muy bien cuál es. La arquitectura monumental que representa la Expo es un claro ejemplo de cultura elitista, construida por y para una élite económica y política.

Mientras tanto, no son pocos los ejemplos de nuestro patrimonio cultural se ven amenazados por las obras en el río (alteración en el Puente de Piedra a pesar de su ilegalidad o posible alteración en los cimientos del Pilar y la Seo como consecuencia del azud). El efecto EXPO llega también a cómo se venían desarrollando diferentes eventos culturales en la ciudad como consecuencia del recorte presupuestario sin precedentes (eliminación de Cine Francia pese a su consolidación y con 7.000 espectadores; de la Feria Amostranza – muestra y promoción de la cultura aragonesa- pese al éxito de la 1ª edición, con 20.000 participiantes; diferentes festivales de música y de calle...)

La cultura no es un placebo, un instrumento propagandístico, un adorno del poder; no es un ejercicio de estilo para las élites inoperantes ni un objeto que se pueda comprar. La cultura tiene que nacer desde abajo, desde la creatividad y la necesidad de comunicarse y transmitir ideas.

Empresas Transnacionales, lavado de cara para el expolio asesino

Ya que estamos hablando de una EXPO cuyo objetivo fundamental, dijeron muchos, era generar un espacio –como esos temidos Foros Sociales- en el que debatir y adelantarnos a las desoladoras consecuencias de la "crisis" del agua que se nos viene encima, empecemos acusando a las ETN (empresas transnacionales) y a los poderes políticos y militares cómplices de sus negocios como los más peligrosos autores de la misma.

Lo poco que podamos conocer a nivel general acerca de las innumerables hazañas de las ETN "españolas" presentes en la EXPO 2008, nos servirá para comprender algo mejor los objetivos del ejercicio de propaganda que supone tamaño evento para uso y disfrute de dichas empresas –como ocurrió, también, con el Fòrum 2004 en Barcelona.

Una función, la de legitimación y prestigio ante el gran público, que para nada resulta incompatible con la obtención de beneficios y prebendas concedidas desde la administración pública, sino todo lo contrario. Vamos, que lavarse la cara ante los consumidores de la metrópolis no les cuesta nada, sino que sigue poniendo en bandeja una valiosa oportunidad de negocio.

Ese es su auténtico triunfo: especulan y se forran mientras los políticos profesionales insisten en que "todos ganamos con la EXPO". Debemos, por tanto, dar las gracias. Como mejor botón de muestra queda la Ley 30/2005 *de Presupuestos Generales del Estado para el año 2006*, que estableció los "beneficios fiscales aplicables a Expo Zaragoza 2008". Resulta que las leyes no garantizan los derechos constitucionalmente reconocidos a la ciudadanía en nuestra gloriosa democracia, pero sí blindan el "derecho" de los grandes grupos capitalistas a disfrutar de rentabilísimas oportunidades. En dicha norma se calificó la EXPO como "acontecimiento de excepcional interés público" (y extraordinario interés privado, añadiríamos), lo que posibilitó un "programa de apoyo" desde el 1 de enero de 2006 al 31 de diciembre de 2008: dos añitos de "apoyo" a las necesitadas empresas. Los beneficios fiscales para las mismas se han concretado en los niveles máximos permitidos y ascienden al 95% en la mayoría de impuestos establecidos.

Pero no se trata de dinero, sino del "desarrollo humano desde el compromiso ético con la sostenibilidad" para afrontar la crisis del agua, "un reto que alcanza escala planetaria y se caracteriza por el ritmo vertiginoso de los cambios y la complejidad de las interacciones de los sistemas naturales y culturales" … o eso dice la propia EXPO.

En fin, “nos mean y los medios de comunicación dicen que llueve” –como advertía, hace años, un célebre graffiti en las calles de Buenos Aires. Y las mismas empresas que nos “mean” quieren vendernos el paraguas.

MAPFRE, El Corte Inglés, ENDESA, ACCIONA , Telefónica, BBVA, Gas Natural, AGBAR, Repsol y Prisa son algunas de estas ETN españolas patrocinadoras, socias, amigas (o la categoría que sea necesaria) de la EXPO2008, con la conveniente exclusividad de la marca Coca Cola y la preinauguración de la exclusiva Filarmónica de Israel. Casualmente algunos de los mejores ejemplos de empresas y estados que más agua roban, privatizan y contaminan en todo el mundo, que más desplazamiento forzoso de población –cuando no directamente aniquilamiento- generan y que a más personas niegan su derecho de acceso al agua. Lo que decíamos: compromiso ético con la sostenibilidad.

Pero para no caer en la crítica por la crítica (la duda siempre es necesaria) y al no poder plasmar en este artículo el sinfín de atrocidades y las innumerables relaciones entre jerifaltes de una y otra calaña, nos limitaremos a mostrar alguna de las hazañas de la versión maña de Jordi Oliveres, director general del Fòrum Barcelona 2004 así como director general en América del Sur de Aguas de Barcelona -AGBAR- entre 1995 y 1998: El señor Roque Gistau, director de Aquagest (de Aguas de Barcelona) desde 1998, convertido en jefe supremo de EXPO2008. Un breve recorrido por las proezas de tan respetable empresa y directivo, permitirán esbozar un estereotipo de lo que intentamos denunciar.

En Argentina, después de manipular la inversión de Agbar utilizando el cambio ficticio de “1 peso igual a 1 dólar, mostrando una inversión que triplicaba la real, y tras no pocos desastres con Aguas de Argentina, Agbar se negó rotundamente a invertir un céntimo en Argentina hasta lograr un aumento astronómico de las tarifas del agua. El país está hoy sumido en la pobreza, con 5 millones de indigentes y 11 millones de pobres, y muchos tienen dificultades para pagar su acceso al servicio básico del agua que Agbar dice defender –después de encarecer su acceso para millones de personas. El agua llegó a ser no potable en 7 distritos de Buenos Aires. Acerca de la contaminación y las malas prácticas de Agbar en Argentina hay numerosos informes del propio gobierno argentino.

En Colombia, Agbar (propietaria del 45% de Acuacar) entra en 1995 en Cartagena de Indias detrás del ejército y los paramilitares requiriendo la no contabilización de un tercio de la población a la que no llega el agua ni el alcantarillado, es decir, convirtiéndolos efectivamente en NADIES que conviven con balsas de aguas residuales, sin depurar, porque simplemente “no existen”. Un informe del banco Mundial en 1999 da fe de esto y de mucho más.

En 1999 Agbar entra en Chile. En 2001 la empresa chilena se llama “Aguas Andinas”. En el periódico Diagonal del 14 de febrero de 2007 podemos leer:

> “Antes de incorporarse a sus actuales funciones, el señor Gistau se embarcó en la tarea de privatizar el agua en Chile, asumiendo el cargo de presidente de Aguas Andinas, consorcio franco-español conformado por Aguas de Barcelona (Agbar) y Suez Lyonnaisse des Eaux. Dicho consorcio se constituyó bajo el trato preferente del entonces presidente chileno, Eduardo Frei. Para asegurar la jugada, Endesa España y Agbar se aliaron, contraviniendo las normas de libre competencia chilenas. Esto no impidió que en 1999 Aguas Andinas adquiriera el 51,2% de la empresa pública Empresa Metropolitana de Obras Sanitarias. Una vez privatizados los servicios, se estableció un incremento global de las tarifas de al menos el 19% (posteriormente Aguas Andinas ha subido la tarifa en dos ocasiones). Comenzaron los despidos masivos de trabajadores sin-

dicados y la precarización laboral a través de empresas de trabajo temporal. Y como colofón, a los 45 días de la inauguración, la planta de tratamiento de aguas residuales falló, provocando enfermedades a los habitantes de los alrededores. ¡Enhorabuena sr. Gistau! No dudamos de que su experiencia profesional le servirá de guía para mostrarnos de qué va esto de la Expo: cómo privatizar el agua para conseguir un desarrollo sostenible..., eso sí, el de usted y sus colegas de negocio"

En 2005, junto con Unión FENOSA, Agbar absorbe "Soluciona Calidad y Medio Ambiente", mayor grupo de inspección/certificación y SS. Tecnológicos del Reino: el mismo que lo hace dice si está bien hecho, o dicho de otro modo: se decide "poner al zorro a vigilar al zorro" –ni hablemos de cómo quedan las gallinas...

Zaragoza, la ciudad del futuro

A día de hoy y con el terreno perfectamente labrado, este modelo de desarrollo y de ciudad impuesto dibuja enormes monumentos, campos de golf, edificios emblemáticos y archipiélagos sociales en los que espacio y tiempo quedan a merced de un proyecto económico global. "Estilo internacional", lo llaman, para más *INRI*. Tendremos por ejemplo un enorme pabellón-puente (que primero costaba 21 millones de euros y, luego, 62), una fuente gigantesca (que primero costaba 24 millones de euros y, luego, 42) en homenaje al ahorro de agua, también gozaremos de fauna y flora en aguas, aires y tierras que no son los suyos, cemento donde había huertos, barcos para navegar por donde no se puede navegar, lujo para quien lo pueda comprar, policías para vigilar a los que no pueden comprar y paseos para pasear por donde no esté prohibido pasear. Al continente le llaman "urbanismo"; a su contenido, "ciudadanía". Como dijo Milton Friedman: "producir ganancias es la esencia misma de la economía". Las personas se convierten así en recursos humanos, simples objetos fungibles, consumidores que circulan y se encierran al servicio del mercado soberano.

En el sentido de la construcción del medio reivindicada por esta doctrina no hay más que un conjunto de técnicas de integración de las personas. Y estas personas son imbéciles o policías (Internacional Letrista).

Ninguna parte del antiguo meandro de Ranillas, donde se ubica la muestra, servirá para que la ciudad tenga más escuelas públicas, hospitales públicos, centros culturales públicos, centros deportivos públicos, residencias públicas o recurso público alguno. Los "equipamientos sociales" son sustituidos, bajo esta lógica, por "equipamientos comerciales". Maldita sea.

¿Alguien puede realmente creer que de las transformaciones que nos esperan va a resultar una ciudad más justa, habitable, igualitaria, pacífica, comunicativa, alegre, próspera, donde la pobreza y la precariedad se esfumarán por arte de magia y todas las personas tendrán lo que necesitan para vivir dignamente?

Acabamos de formular una pregunta que puede parecer forzada. "Eso es la ciudad ideal", podría responderse al leerla. Pues bien, no olvidemos que lo verdaderamente exagerado, irracional, infundado e insostenible es el discurso hueco, el tono eufórico y el estúpido optimismo con el que la mayor parte de los periodistas, políticos, empresarios, grupos ecologistas, ONG y (no lo olvidemos) sindicatos pregonan las bondades de la EXPO para nuestra "Zaragoza del futuro".

Para una ampliación y profundización de los datos aquí ofrecidos, consultar el Informe sobre EXPO Zaragoza 2008 en: www.expo-no.es

Ciclo de encuentros ¿Educar para la vida... o amaestrar para el mercado? 2008

Zoraya Sampedro

La sociedad capitalista emplea el sistema educativo como una herramienta de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales, para dotar al mercado de obra de mano barata y consumidores acríticos.

Desde este punto de vista, a los educadores, como agentes implicados en este proceso, se nos intenta instrumentalizar y utilizar para estos fines y de ahí la necesidad de reflexionar, de cara a favorecer el cambio hacia una sociedad para todos y todas.

Con esta finalidad, por séptimo año consecutivo, desde el Area de Educación, exclusión y menores de Madrid, se han desarrollado los VII encuentros para repensar la educación: "¿Educar para la vida o amaestrar para el mercado?".

De esta forma, se ha creado un espacio de reflexión acerca del papel que juega y el que debería jugar el sistema educativo, pero no desde un punto de vista meramente académico, sino desde una reflexión colectiva que sirva para la construcción de alternativas transformadoras.

El acto de presentación tuvo lugar el sábado 26 de enero, en el salón de actos del Ateneo de Madrid y contó con la presencia de Alfonso Sastre, que conversó acerca de *La escuela y la sombra de las violencias*, representándose además "Eskorial" y "Romeo y Julieta" de su obra "Los hombres y sus sombras", a cargo de la Unidad de Producción Alcores.

A partir de este acto, los encuentros se han ido celebrando todos los viernes desde el 1 de febrero hasta el 7 de marzo, a partir de las 18:30, en la Asociación Cultural Candela.

En éstos se ha participado desde distintos colectivos: el CAUM, el Caes, los MRP's, el Taller de experiencias educativas REDES, el IES Sefarad de Fuenlabrada, la Comunidad Escolar del Colegio Público Trabenco y la Asociación Cultural Candela, intentando tejer redes solidarias de resistencia frente a los efectos de la sociedad capitalista, especialmente en el ámbito educativo. Puede verse un programa completo de los encuentros en: http://www.nodo50.org/candela/pdf/educarparalavida2008.pdf

Así, hemos reflexionado acerca de temas tan importantes como: la violencia, sociedad y escuela, las leyes de convivencia escolar, la inclusión y mejora de la convivencia en el ámbito educativo, el papel y situación de los movimientos de renovación pedagógica dentro de nuestra historia, la necesidad de recuperar la

memoria histórica en las aulas, de conocer experiencias educativas innovadoras e inclusivas, etc.

Con esta experiencia y la de los encuentros de años anteriores, además, se han elaborado distintos libros de los encuentros, donde se recogen las aportaciones y materiales de trabajo de quienes han participado en este espacio, que este año se ha clausurado con un ciclo de cine que ha girado en torno a la *Educación y sociedad*, con la proyección de: "El principio de Arquímedes" de G. Guerrero , "Grandes como el mundo" de D. Gheerbrandt y "La lengua de las mariposas" de J. L. Cuerda.

Este ciclo de cine ha tenido lugar en el CAUM y en él se ha podido igualmente debatir acerca del papel que juega y ha jugado la escuela socialmente, contando los diferentes coloquios con la presencia de Belén Gopegui, guionista de "El principio de Arquímedes", Beatriz Martínez del CAUM y Angustias Martínez, veterana maestra de campesinos y reclusas.

Los encuentros para repensar la educación, en definitiva, quieren ser más que un debate de ideas, pretendiendo conseguir espacios de apoyo mutuo, resistencia y construcción de alternativas al sistema capitalista origen de muchos de los problemas de nuestra educación, tanto dentro como fuera de la escuela, convencidos de que otro mundo no sólo es posible, sino, sobre todo, necesario.

Candeal: un intento de construcción comunitaria colectiva

Andréia Almeida
Vecina y educadora de Candeal

"...E a grandeza épica de um povo em formação
Nos atrai, nos deslumbra e estimula"

Caetano Veloso y Gilberto Gil (1993)

El barrio de Candeal pertenece a la región metropolitana de Salvador, tercera ciudad brasileña en lo que se refiere a población, con 2,8 millones de habitantes. En las últimas décadas la ciudad ha experimentado un intenso proceso de urbanización, en la mayoría de los casos de manera desordenada, y caracterizada por profundas transformaciones sociales y económicas.

El área de mayor crecimiento urbano es aquella llamada de "invasiones" o "favelas" (chabolas), formadas por la ocupación espontánea y directa, y que abarcan aproximadamente un 30% de la población del municipio. La violencia social que caracteriza las grandes ciudades brasileñas es ya la primera causa de muerte entre los jóvenes del país. En Bahía, el tercer estado más violento de Brasil, la violencia está en estrecha relación con el alto índice de desempleo y la exclusión social entre cuyos componentes se encuentran el prejuicio y la discriminación.

Estadísticas como "La huella de la violencia en Salvador" (2001) relacionan la violencia con multitud de variables: raza, espacio geográfico, nivel económico… y, sin embargo, una de las relaciones que más llaman la atención es aquella establecida entre violencia y grado de escolaridad: un 68% de las víctimas por muerte violenta tenían solamente el primer grado de educación formal, mientras que los que disponían de estudios superiores eran solamente un 2,5% de ellas.

La comunidad de Candeal Pequeño de Brotas, o simplemente Candeal, se encuentra en la ciudad de Salvador, Estado de Bahía. Debe su nombre a la abundancia de una planta, Candeal, hoy casi desaparecida. Fue fundada a finales del siglo XVIII por esclavos libertos de origen africano y, sobretodo, por una esclava, Josepha Sant´anna, que compró gran parte de las tierras para abrigar a sus compañeros refugiados. Ese patrimonio cultural africano se mantuvo en esos 300 años hasta hoy en día, a través de multitud de manifestaciones culturales como son la música, la religiosidad, la gastronomía y las costumbres de sus habitantes. Los vínculos de parentesco y las redes de

cooperación y solidaridad entre sus moradores fueron componentes determinantes para la conservación de la identidad cultural y la lucha colectiva contra el prejuicio, la opresión y la exclusión social y económica. Actualmente cuenta con una población de 6.000 habitantes en su mayoría de bajo nivel de renta, que sobreviven como media con un salario mínimo (407,93 reales al mes).

A pesar del deterioro urbanístico, en parte provocado por el índice de pobreza, por el aumento insostenible de su población y por la ausencia total de infraestructuras y servicios sociales, Candeal mantuvo su identidad principalmente a través de las manifestaciones culturales del candomblé, la capoeira y los timbales: su icono de liberación. Precisamente por eso, la cultura es el principal patrimonio social para la sostenibilidad del barrio.

La comunidad es considerablemente grande y se puede considerar que existe un barrio dentro del otro. Su espacio está subdividido en Candeal Pequeño y Candeal Grande, donde abriga 6 instituciones sociales en su espacio territorial, y explicitar las organizaciones vecinales, tiene una ligación importante y directa con la trayectoria de la comunidad. Tres de ellas son asociaciones de vecinos: Asociación de Moradores de la Fuente del Gobierno (AMFOGO), Asociación Defensa y Progreso del Candeal Pequeño (ADPCP) y la Asociación de los Moradores de la Calle 9 de Octubre. Las otras son Monjas Ancilas del Niño Jesús, Asociación Lactomia Acción Social y Asociación Pracatum Acción Social, que ya están establecidas como ONGD. Las seis asociaciones desarrollan sus actividades con ejes específicos y con un trabajo en red para atender a algunas demandas comunitarias, a la vez que todas se encuentran en condiciones financieras débiles, como la mayoría de organizaciones sociales de Brasil

Una encuesta censitaria realizada en 1997 abarcó la totalidad de la población de Candeal para conocer las necesidades y proponer acciones que diesen respuestas a las problemáticas de los vecinos de manera conjunta. En aquel momento, el resultado demostró el panorama general de las características socio-económicas de la población. A título de ejemplo, he aquí algunos de los datos relevantes:

- El 29% de la población económicamente activa estaba desempleada
- Entre las profesiones clasificadas por la OIT, la gran mayoría de las personas consultadas eran o empleados domésticos o vendedores
- Un 77% de los entrevistados sobrevivía con salarios que oscilaban entre 0 y un salario mínimo
- El color de la población era preferentemente pardo (58%), seguida por negro (31%) y blanca (11%)
- Las niñas y niños menores de 5 años representaban un 12% de la población
- Las mujeres tenían como media 3,5 hijos, representando el grupo de madres un 67% de las mujeres consultadas

A partir de estos datos, la Asociación Pracatum Acción Social – APAS (en adelante Pracatum), empezó a constituir la base de las acciones culturales, educativas y de desarrollo comunitario. Fundada en 1994 para realizar su misión institucional: aumentar el nivel de calidad de vida de comunidades urbanas de bajo poder

adquisitivo por medio del desarrollo sostenible a nivel local y de acciones educativas y culturales. Así es como la Pracatum implantó el programa de desarrollo comunitario "Tá Rebocado" (está revocado) y la Escuela de Formación Profesional de Música. De las seis asociaciones es la más conocida por tener en Carlinhos Brown, músico reconocido internacionalmente, que nació y creció en la comunidad, a su gran líder.

El programa de desarrollo comunitario "Tá Rebocado", llevado a cabo por la Pracatum con la participación activa de las demás asociaciones locales, tuvo como resultados principales la construcción de 122 casas populares mediante el sistema de autoconstrucción y mejoras en 142 viviendas (sobretodo baños, tejados y cocinas). Además, el proyecto también realizó mejoras en las áreas de salud, educación ambiental y educación informal así como en el fortalecimiento comunitario.

La escuela de Formación Profesional de Música atiende gratuitamente a 386 jóvenes alumnos del curso de educación musical, 150 niñas y niños entre 7 y 11 años en los cursos de danza, música y artes plásticas, además de realizar cursos de alfabetización de adultos y cursos de idiomas (inglés, francés y español) tanto para jóvenes como para niñas y niños.

La Asociación Lactomia Acción Social – ALAS (en adelante Lactomia) surge como institución formalizada algunos años después, como fruto de las acciones realizadas, sobre todo, con los niños y jóvenes. La Lactomia tiene un gran diferencial como ONGD, pues los idealizadores de ese movimiento fueron y son, precisamente, los niños y las niñas participantes del proceso. Todo esto, unido al valor que se da a la cultura local, los niños y niñas, aunque sean pequeños, siguen haciendo la historia y creando otros grupos de aprendizaje de danza, música, educación ambiental y política… Siendo que la Lactomia tiene en su surgimiento el protagonismo social juvenil y todos ven en eso algo indisociable de la comunidad.

El movimiento de la Lactomia aparece junto con el inicio de otros trabajos sociales en la comunidad en los años 90, siendo el primer grupo en trabajar el tema de educación ambiental con los jóvenes. Como la música siempre fue algo latente, los jóvenes se juntaban, como se juntan hasta hoy, en las calles y plazas creando un espacio para la socialización y para la promoción del arte. Desde la aparición de la Lactomia, nombre dado también a la primera banda musical de este movimiento, los niños y las niñas hacen sus instrumentos musicales con la basura reciclada (papel, botellas, chatarras –*sucata*-). Además, de la educación musical y ambiental, en los grupos se tratan temas como son la perspectiva de género, el tema étnico, la familia, la salud y la educación "formal".

En 18 años de actuación, la Lactomia ha trabajado con cerca de 3.000 personas de forma directa, teniendo formados a diversos músicos, como músicos y ciudadanos críticos y conscientes. La idea de que los jóvenes tengan que ser los protagonistas de sus propias historias, la Banda Lactomia, fruto del proyecto, ha participado de intercambios culturales con otros países como Estados Unidos, Alemania, Italia, Marruecos y España. En estas experiencias es importante percibir que el arte-educación tiene resultados y, la denominada como educación "no formal" funciona y se refleja en el aumento

del capital social en la "educación formal". Todas las acciones tienen relación de complementariedad y nunca son tenidas como actividades puntuales, o sea, tiene que haber un trabajo previo y posterior en cada actividad para que la reflexión vaya más allá de la propia acción.

La Asociación de los Moradores de la Calle 9 de Octubre tiene una historia interesante, pues la fuerza de las mujeres en la lucha por los derechos básicos es totalmente visible, y en Candeal, a partir de ese movimiento, fue posible la conquista de la propiedad de un hogar para muchas familias. Fue establecida formalmente en 31 de julio de 1992, la asociación lleva este nombre porque en esta misma fecha, en el año de 1991, un movimiento de moradores construyó 15 casas con madera y cartón en los límites de Candeal en una urbanización de lujo. En esta época las asambleas eran realizadas en la calle y la principal demanda era la permanencia en el área ocupada y el acceso a los derechos básicos.

El espacio físico que fue adquirido con mucho esfuerzo y movilización comunitaria está ubicado en la esquina de la calle Nove de Octubre y sirve para todos como un referencial de conquista. En ese mismo sitio, los vecinos depositaban la basura de casi toda la comunidad, antes de empezar el proceso de recaudación de fondos y materiales para la construcción de la sede de la asociación. Desde el levantamiento de las primeras paredes de la sede hasta la finalización de la construcción se tardó mucho tiempo, pues además de esta construcción, los vecinos también buscaban construir sus propias casas y garantizar el derecho de vivir en este espacio físico. Graciete Batista, entre todos los vecinos, podemos decir que fue quien más destacó... Ella fue moradora de alquiler y una de las responsables de la movilización de los moradores, más conocida en Candeal por su apodo, Ciete. Además, de luchar por el derecho de tener una vivienda, protegía con sus acciones los límites territoriales de la comunidad que, en este momento, estaban amenazados por las construcciones e inversiones inmobiliarias que intentaban trasladar la mitad de la comunidad a otro lugar. En general, los hombres se iban a trabajar y las mujeres se quedaban en casa para cuidar de los niños y garantizarse la seguridad de que nadie les iba a quitar sus casas. No obstante, estas ocupaciones significaron, por un lado, la intervención negativa de los policías y chocaron con los intereses de los empresarios del sector inmobiliario, por el otro, tuvo el apoyo fundamental del MST - Movimiento Sin Techo- y de intelectuales voluntarios de la caus, posibilitando la apertura de un proceso de garantía y legitimidad a la estancia de los moradores. En ese proceso, se observa como la comunidad se convierte en una coraza, en el sentido de luchar por un objetivo común y, además, se añade el perfil político y militante asumido también en las reivindicaciones emprendidas por las mujeres, sobretodo por Ciete, hoy presidenta de la Asociación, que cuando la preguntamos cuáles son los límites de la actuación comunitaria, obtuvimos como respuesta que *"no hay limites, es la totalidad"*.

Una totalidad que sale de los límites del Candeal Pequeño, pero para su conocimiento requiere entender los hechos que pasan en el lugar que se producen, de manera que se buscan todo tipo de ayudas e informaciones, junto con el apoyo y la colaboración de las instituciones y grupos organizados que, articulados, discuten una pluralidad de temas que abarcan desde el Estatuto de la Ciudad, Plan Director, Ciudadanía, ALCA, Narcotráfico, entre otros. Las actividades son demandadas por la comunidad, esto es, mediante asambleas comunitarias se deciden qué acciones serán tomadas para la puesta en marcha de las actividades llevadas a cabo en la Asociación. Como actividades actualmente está el grupo de gimnasia de mayores, asesoría jurídica, capoei-

ra regional y Angola, grupos de danza para niños y jóvenes, sala de lecturas, alfabetización de adultos, etc.

Hoy en día, y aún con el recuerdo del episodio de la ocupación de un terreno vacío para la construcción de casas, símbolo de una identidad propia y el comienzo de una historia compartida, lleva nombre y dirección de manera sencilla, la Asociación de los Vecinos de la Calle 9 de Octubre, representando un elemento importante en la conquista comunitaria del Candeal Pequeño.

La primera asociación de vecinos del Candeal Pequeño fue fundada el 13 de junio de 1978, con el objetivo de ofrecer a los vecinos un espacio de convivencia donde la comunidad tuviera la oportunidad de compartir sus necesidades y deseos.

El espacio físico fue adquirido de manera compartida y significó un marco en la comunidad. Para la compra del terreno, donde se abriga la sede de la asociación, fueron realizados bailes, bingos, venta de objetos, rastrillo y algunos comerciantes donaron dinero en efectivo, los cuales se destinaron a "Amigos de la Asociación".

Con el paso de los años el abanico de actividades se amplió, ofreciendo a los vecinos espacios para realizar todos los tipos de fiestas y actos religiosos de fundamento "étnico-culturales", este último existente en la comunidad desde la llegada de la familia Sant´anna Mendes, los fundadores del Candeal.

Arinalva Arcanjo, conocida en la comunidad como Tita y presidenta de la Asociación, es una líder comunitaria activa que busca incesantemente la mejora de las acciones que se van a poner en marcha, así como el acompañamiento de las actividades ya existentes. Actualmente la sede abriga las clases de danza para niños y adolescentes, refuerzo escolar, cursos de lenguas (inglés y español), educación religiosa, deporte y salud física y acompañamiento psicológico.

En ese lugar donde la historia de la fuerza vecinal empieza antes de que sepan lo que eso significa, los logros son muchos, pero la lucha es constante. Lo más importante es que la idea se renueva y los niños y jóvenes tengan la consciencia de que ellos son los responsables de seguir la historia que empezó con sus padres, madres, abuelos y abuelas y por todas las anteriores generaciones.

La experiencia de la comunidad fue establecida con los principios básicos de la participación ciudadana, pero eso fue un proceso que simplemente se empezó, no hubo formulas mágicas de cómo hacerlo. A partir de las acciones organizadas de la comunidad que fueron impulsando y, en gran parte, por la Asociación Pracatum, Candeal, poco a poco, va ganando visibilidad en el escenario nacional e internacional como ejemplo de buena práctica. El trabajo ha sido ampliamente reconocido como demuestra la concesión de varios premios nacionales e internacionales:

- En el año 2000 recibió el "Certificado de Tecnología Social" de la Fundación Caixa Económica Federal como reconocimiento al Programa Tá Rebocado
- En 2002 obtuvo el Certificado de "Best Practice" (Mejores Prácticas) del Programa de Asentamientos Humanos de las Naciones Unidas/UN-Habitat como consecuencia do trabajo desarrollado por el programa "Tá Rebocado".
- En 2002 la Escuela Pracatum fue galardonada con el premio UNESCO en la categoría de juventud.
- En 2004 fue concedida a la Escuela Pracatum, la MEDALLA DE LA ORDEN DEL MÉRITO DE LA CULTURA, premio concedido por el Presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva, y por el Ministro de Cultura, Gilberto Gil.

Actualmente, la comunidad está pasando por un proceso de reestructuración y capacitación de las asociaciones en el sentido de mejorarlas para actuar con transversalidad de abajo hacia arriba. En este sentido, se formó una alianza entre los líderes comunitarios para llevar a cabo las acciones que serán desarrolladas junto con los vecinos. Como suele pasar en otros lugares del mundo, la comunidad de Candeal, tras tornarse conocida, fue un sitio donde técnicos especializados en diversas áreas del conocimiento planteaban proyectos de intervención. Los técnicos que vinieron de otras localidades fueron fundamentales para el desarrollo de los proyectos desarrollados junto con los vecinos. Con el intercambio de experiencias los técnicos que pasaron fueron dejando un poco de sus ideas y conocimientos académicos y aprendiendo, también, junto con los vecinos. Pero, con el paso de los años, hubo momentos donde la participación de la gente estaba amenazada con desaparecer, pues algunos especialistas, con un estilo de trabajo técnico-gestor, ofrecieron modelos para fomentar la participación que, en realidad, no tenían mucho que ver con la realidad local, siendo finalmente esos "modelos de desarrollo" incapaces de favorecer el diálogo y la participación social. Así es como, después de sanar los problemas detectados en la primera etapa del proyecto (las demandas más urgentes), al pasar a la segunda etapa, hubo momentos en que la comunidad ya no tenía las asambleas como vehículos de la participación vecinal, los proyectos ya no tenían la voz de la gente y seguían modelos verticales (de arriba hacia abajo). Entonces, la reflexión realizada desde la gente, en esta segunda y actual etapa fue que, por un lado, los técnicos son importantes en todo el proceso, pues ellos dan un soporte de carácter especialista que no existía en la comunidad y en la captación de recursos, pero, por otro lado, tenían que tener en cuenta las propuestas de los vecinos en el momento de diseñar todos los proyectos.

Como consecuencia de ello, la gente reacciona de manera comunitaria y el tejido asociativo se fortalece replanteando proyectos de forma participada llevados a cabo por los propios vecinos organizados en asociaciones y, también, por los *no* organizados que tengan el interés de participar en cuestiones que les preocupan y ocupan. En esta reestructuración se posibilitará que haya una mejora en la capacitación de la gestión participativa para el desarrollo local junto con los líderes comunitarios. Además de esto, ahora está propuesto desde la propia gente y ahora son los técnicos contratados y pagados, según las competencias profesionales que se requieran para realizar las actividades (curso de música, moda, costura, diseño, computación y otros…). Esta línea de trabajo posibilitará que los vecinos ejerzan su profesión teniendo un sueldo mensual digno que será invertido, en su mayor parte, en la propia comunidad, ya que sus raíces están ahí.

Desde Candeal se pueden contar diversas experiencias interesantes que empezaron de manera sencilla, sin grandes pretensiones y que tienen éxito comunitario tornándose ejemplo de cómo se construye la ciudadanía. Entre ellas está "Violín en la Escalera" donde se percibe claramente el movimiento activo de los ciudadanos, desde los niños y niñas, y que la acción no se acaba en ella misma, pero que hay una proyección natural a otros niveles. El proyecto más amplio se llama "Violín Percusivo", nace con la llegada de Felipe de Souza a la comunidad, desde hace unos ocho años, y en dicha experiencia quería contrastar las distintas realidades vividas por él en los EEUU, Europa, Sudoeste de Brasil, entre otros, con los jóvenes de Candeal. Joven músico de la ciudad de Sao Paulo que, después de haber estudiado en el exterior durante muchos años, llega a Candeal con un pequeño violín, que fue su primer regalo

de su padre cuando tenía 6 años. Con dicho violín empieza a dar clases a dos niños, Lucas y Léo, 6 y 8 años respectivamente, su deseo y esperanza en ese momento era que los dos alumnos se interesasen por el nuevo instrumento musical. Fue entonces cuando hubo un primer contacto de los niños con la música desde el violín, y aunque les parecía atractivo el estilo de música, sus oídos no estaban acostumbrados al sonido… Las clases seguían con normalidad y los alumnos ya sacaban algunos ritmos del mismo. La inquietud de ambas las partes era evidente y algo habría que cambiar para dar más fluidez a los encuentros musicales de las tardes en la escalera cerca de la casa de D. Vanjú (una anciana de la comunidad), así que del intercambio entre los tres, saliendo de la lógica de "profesor-alumno", "yo enseño y tú aprendes", ellos empezaron a generar un nuevo estilo basado en el aprendizaje mutuo, y el sonido tenía un concepto de música moderna, *hip hop*… Y con conexión con las raíces de la comunidad, puesto que desde su origen se mantuvo presente la música percusiva, con los tambores y ritmos africanos. Entonces el desafío ahora era trasladar la percusión al violín, haciendo que la música fuera comprendida desde donde partían los chicos.

En la comunidad, y en concreto en una escalera, se empezaron las clases de Violín, experiencia que actualmente después de seis años, cuenta con la participación de 30 niños y jóvenes, hay un profesor más, el Maestro Raul Bermudez, y tiene el apoyo de la Lactomia. Los instrumentos utilizados hoy en día fueron donados por un grupo musical de Sao Paulo, de ahí las clases pasaban a tener no sólo un violín, sino muchos, y no sólo 2 alumnos, sino muchos más. La importancia de este proyecto para la comunidad está reflejada en cómo se gestiona el mismo y los temas transversales son evidentes en cada canción tocada. Sin contar que los recursos necesarios fueron calles, alum-

nos y un "educador", no hizo falta el modelo citado arriba que es puramente gestor y tecnicista, con pago de sueldos a técnicos ajenos al proceso ni aulas climatizadas como lo más importante para el seguimiento de la actividad.

Como resultados se pueden citar que los primeros alumnos ahora son instructores de los nuevos, se percibe también la importante ocupación de los espacios públicos como lugar donde se generan aprendizaje y cambios sociales. La música sirve, también, para ayudar a los alumnos en la escuela formal, una vez que Felipe adaptase las clases a la música popular brasileña y a los temas estudiados por los jóvenes en el cole, buscando referencias en las músicas que hablen de sus problemáticas, inquietudes, etc… Es interesante escuchar de un niño cómo se siente al participar de las clases y escuchar:

> *"Yo pensaba conmigo mismo y decía: ¿Será que algún día seré capaz de hacer eso? Entonces un día que me vine y estoy participando hasta hoy… (Diego)*

Los padres y las madres han notado una mejora en el comportamiento y en el aumento de la responsabilidad de sus hijos con relación a las clases de violín y con respecto a sus estudios en el colegio. La concentración en las clases es un punto muy importante de asimilar, puesto que en las calles y escaleras siguen el tránsito normal de personas mientras que los niños se deben de mantener concen-

trados como si estuvieran en un concierto para millares de personas. Lo más importante es que la actividad no fuera impuesta a los alumnos sino que fuera generada y gestionada junto con ellos, haciendo que ellos mismos tomaran parte del proceso de aprendizaje como algo propio.

El Violín Percusivo y otras acciones de Candeal son motivos de orgullo y de valoración de la pertenencia al lugar de origen. Este sentimiento de amor fue reflejado en una encuesta hecha en 2004 donde los resultados superaron las expectativas de los encuestadores, pues salía que 88,89% de los vecinos estaban contentos de vivir allí. Y otra sorpresa fue la contestación a la pregunta: - ¿En qué barrio de Salvador desea vivir? Donde un 79% de los encuestados contestaron (entre las tres primeras opciones): - Candeal. En este mismo año, 2004, la comunidad ganó un registro importante para perpetuar su historia con el rodaje de la película musical "El milagro de Candeal" por el cineasta español Fernando Trueba, con la participación de los músicos Carlinhos Brown y Bebo Valdés. El concepto de la película fue bastante alegre e intentó reflejar la organización de los líderes comunitarios, vecinos y de cómo se gestionan los espacios locales. Refleja, sobretodo, la historia del barrio desde cuando éste nace, enseñando fases desde la época de Josepha Sant´anna, una de las primeras moradoras de la Comunidad, y siguiendo con la actual actuación de Jair, Tita, Ciete y muchos otros vecinos… Innegablemente, la figura es Carlinhos Brown, como el hijo más conocido del barrio, trajo muchos beneficios a la hora de solicitar apoyos junto a entidades del primer y tercer sector, puesto que su imagen siempre fue asociada a la comunidad de Candeal. Y también, por el planteamiento social que tiene Carlinhos, así como al ser un vecino más, bajo el supuesto de que lo comunitario tiene que ser valorado siempre.

El protagonismo es la gente, la educación popular y la apropiación del lugar como suyo que son elementos distintivos de esta comunidad. Pero así como Candeal, otras partes de Brasil son reconocidas porque la gente está profundamente unida para resolver sus propios problemas. No es que sea lo más ideal como modelo de sociedad, aunque todos y todas deberían ejercer su papel dentro de la misma, pero como la actuación gubernamental no siempre funciona de acuerdo con las leyes de cada estado, a la gente no le queda otra alternativa que no sea juntarse para resolver los problemas que los afectan. Lo positivo es que todos sienten el proceso como propio, garantizando la sostenibilidad y posibilitando generar otro tipo de globalización (Milton Santos). Dentro de este proceso de recreación de la sociedad son evidenciados espacios democráticos, que sirven para ejercerla *realmente* y, al mismo tiempo, crear otros tipos de democracias que sean participativas. Así como nuevos planteamientos de cómo gestionar los recursos, reflexionando el tipo de sociedad en claves de lo local y lo global, pensado en cómo crear una conciencia colectiva mayor que pueda ser trasladada a las generaciones futuras.

Indocumentado nº 8.000.000

¡Cavad!
Será una suerte de barro, de medio día, de medio cíclope.
¡Cavad!, no hay raíz: Ubres, martillos, pizarras,
nada más que extractos, nada más que esencias,
hoy tú, mañana tú, otro día tú, dejad estar al hombre,
con su hombre arrebatado; a la tierra,
con su tierra robada: ¿Por qué trazasteis una línea?
¡Cavad! Arruinad la fuente (desmembrad la boca
por la que el chorro florece, tomad un pétalo,
no uno solo, su color, su medio pétalo ahora).
¡Soltadlo! ¡Cavad! ¡Abrid paso!
Cantos, bienestares, la tarde con su té, sus dioses,
sus adioses. ¿Para qué? Mueve la casa,
muévela a ciegas, muévela desnuda, habrá donde cavar
también
mañana, luego, mientras nos disputamos
la frontera que no queremos, nuestra Unión Europea,
¡cavad en sus ojos! ¡en sus campos!
¡en sus leyes! ¡Cavad!

Sonia García Rincón

Negro

I

Lo negro tiene negro
por dentro
y no se muere
y no se muere:
se recala, se vierte,
se manifiesta solo
en la sangre, que oculta,
no se oxida...

Tú llevas negro dentro.

II

Me di cuenta que ya nunca jugabas con la muñeca negra,
¡qué culpa tuvo ella de nacer en los márgenes
de este juego de blancos!…

Mª Esperanza Párraga Granados

A los campesinos y campesinas de La Unión
hij@s del barro y de la libertad

Amanece.
Sol distinto de cada madrugada.
Descalza he salido a pisar los caminos,
a sentir en la carne desnuda la tierra.

Pequeño tenedor,
frágil condición de hombre, de mujer campesina.
Tus manos y tus pies de tierra llenos,
en tus andares el camino va
con Tu compañero de jornadas
haces catecismo de la azada,
bajo este ardiente sol de mediodía.

Tarda la lluvia

Pegada la boca
a la tierra seca,
acatas la vida
queriendo saber
que nada sucede en vano.

Con el alma atenta y estirada,
al alcance de la más
breve caricia,
al acecho del Reino diferente.

Y mañana,
con la esperanza a contramano
verás el sol con ojos nuevos.
Y la noche.

Y pierdo mi mirada
como quien mira el destino.
Esta es la herencia
de los pobres.

Montse Ortega

Cuchillos

Gonzalo Romero

Fue un soldado quien les clavó un cuchillo en la barca hinchable. Un soldado marroquí. Perdió a sus tres hermanos, tres, durante el viaje. Salieron cuatro, que desde la cuna y antes habían soñado con la libertad. Llegó solamente Deborah. Llegó, y en vez de besar al santo, se encontró con una cámara y un micrófono. Narró el horror... y cuentan que se pasa la tarde agachada mirando al suelo. Deborah, al recordar, en su mirada parece que deseara vivir hacia atrás, como un macabro pedaleo hacia atrás. Porque ahora sólo el recuerdo la mantiene. Quizás viva ahora pos sus tres hermanos muertos.

A los muertos del Senegal o de Mali o de Marruecos o Argelia o Ghana se les traga la desgracia. Estos son muertos con los que ya se cuenta. Europa no mata estos muertos. Sólo los desplaza, porque matarles, lo que se dice matarles, si acaso, la daga de un pobre soldado marroquí programado para hacer lo que hizo. Cadena de mando.

Ahora Europa aprieta la soga legal para que estos parias desarrapados y desarmados si logran llegar, se encuentren con el muro del apartheid, de la cárcel, con el billete de vuelta a la muerte. Para estos hambrientos ya no hay sitio, parece, aunque haya que subir precios por doquier para mantener el negocio de los que mandan en el ladrillo... Que tampoco matan.

Dicen que la Junta Militar birmana pone trabas a la ayuda internacional. Mientras flotan los miles de muertos hinchados, los que aún flotan vivos, muchas epidemias les asolan a los de abajo en Birmania, que son casi todos.

Mientras las ONGs levantan el dedito acusador a estos dictadores obesos, llenitos de colesterol, porque no les dejan pasar los víveres que mantendrán a los birmanos en pie durante un rato... yo me hago una sola pregunta: ¿Quién pinchará los barcos, yates y aviones donde saldrán corriendo estos cerdos cuando la cosa se ponga fea y les reviente cerquita? ¿Y quién levantará la voz para que se vayan al olvido de la memoria muerta quienes escriben las leyes de la vergüenza que matan mucho más que la daga del soldado perro? Claro, que para tal menester, no vale con el golpe militar de un solo cuchillo...

Industria del hambre, Manuel Menchén

De aquí y de allá: el cine frente a las "multi"sociedades

Ana Martín Morán

Resulta complicado abarcar en unas pocas páginas lo que va dando de sí en los últimos años una parcela de la producción cinematográfica que se extiende por todos los rincones del planeta y atestigua uno de los fenómenos que marcan sin duda la naturaleza de lo que se ha venido en llamar mundo globalizado. Desde los primeros ejemplos de lo que se denominó *Black American Cinema* o del cine de la diáspora asiática en EEUU; los exponentes de un cine transnacional auspiciado por industrias y profesionales que se movían (y se mueven) con soltura entre las dos costas del Atlántico –es el caso de una parte sustancial del cine español y latinoamericano-, los trabajos de cineastas en la diáspora o en el exilio –Hollywood, por supuesto, no sería lo mismo sin los realizadores venidos de la Europa de entreguerras, pero el cine actual se nutre del trabajo de una gran cantidad de cineastas "en tránsito"-; las formaciones de grupos políticamente conscientes de lo que podía significar un cambio en la representación cinematográfica, como lo atestigua el cine chicano o el *Black British Cinema*, pasando por los cientos de producciones que salpican las pantallas comerciales de medio mundo donde encontramos una enorme diversidad de perspectivas, géneros y estilos para narrar las peripecias de aquellos individuos y comunidades que obligan a repensar cuestiones tan importantes como la definición de cultura o identidad en unas sociedades donde se va imponiendo el prefijo "multi" (multicultural, multiétnico, multiconfesional,….) para describir lo que en muchos casos es una realidad que va muy por delante de los intentos de definirla.

La diversidad y heterogeneidad de propuestas hace imposible en el espacio de este texto dar cuenta de la situación con un mínimo rigor. Sin embargo, conviene señalar que, desde hace años, los espacios y foros de reflexión que se preocupan por estas cuestiones son cada vez más numerosos en toda Europa. Ciclos, congresos o seminarios, auspiciados por muy diversas instituciones, dan cuenta en suma de cómo la producción audiovisual hace frente a uno de los temas centrales de la agenda política y social de la Unión Europea. Es imposible acudir a un festival de cine sin que en su programación se cuele más de un título que no plantee algún aspecto relacionado con las migraciones.

Si atendemos a estos últimos, en nuestro país el festival de San Sebastián de 2006 dedicaba sus retrospectivas monográficas a Lubitsch, que abandona su tierra natal para trabajar en los estudios americanos, y a Barbet Shroeder, buen ejemplo de cineasta transnacional. En la Sección Oficial pudieron verse films como *Ghosts* (Nick

Broomfield, 2005), película centrada en la inmigración china en Inglaterra o *Lo que sé de Lola* (Javier Rebollo, 2005), una de las aportaciones españolas a esta sección que tiene como protagonista a una inmigrante española en la periferia parisina. Pero, además, la retrospectiva temática del festival agrupaba bajo el título "Emigrantes" una larga lista de títulos que básicamente tenían el objetivo de "ilustrar", donde convivían films de muy distintas épocas y contextos, y cineastas tan reputados como Luchino Visconti (*Rocco y sus hermanos*, 1960), Louis Malle (*Alamo Bay*, 1985), Elia Kazan, (*America, America*, 1963) o Rainer Werner Fassbiender (*Todos nos llamamos Alí*, 1974), con otros mucho menos conocidos como el japonés Isao Yukisada (*Go*, 2001), la brasileña Tizuka Yamasaki (*Gaijin/Os caminhos da liberdade*, 1980) o el franco-argelino Mostefa Djadjam (*Frontiéres*, Francia–Argelia, 2001). Y es que, al margen de la calidad de las películas programadas, estas iniciativas a veces corren el riesgo de convertirse en un cajón de sastre donde cabe casi de todo: desde documentales sobre el fenómeno de la inmigración a las más recientes expresiones de un feliz "mestizaje" cinematográfico, como los éxitos de taquilla *Quiero ser como Beckham* (Gurinder Chanda, 2002) o *Contra la pared* (Fathi Akin, 2004), o las incursiones de reconocidos "autores" europeos en el tema: *Besieged/Asediada* (Bernardo Bertolucci, GB–Italia, 1998); *In this world* (Michael Winterbottom, G.B., 2002); *Pan y Rosas* y *Solo un beso* (Ken Loach, 2000 y 2004); *Dirty Pretty Things* (Stephen Frears, 2002). Mucho más coherente nos parece, en este sentido, el ciclo sobre cine marroquí que organizó el Festival de Las Palmas de 2007, "Las mil y una imágenes del cine marroquí", en el que pudieron verse unos cuantos títulos que suponen interesantes aproximaciones al fenómeno de la emigración visto desde la otra orilla del Mediterráneo: *L'enfant endormi* (2004), de Yasmine Kassari; *A-rihla, al-kabira* (*Le Grand Voyage*, 2004), de Ismael Ferroukhi, y *WWW, What a Wonderful World* (2006), de Faouzi Bensaidi.

Si echamos un vistazo a otro festival, Documenta Madrid 08 -que a pesar de juventud ha sabido imponerse como referencia obligada en el panorama nacional-, veremos cómo la mayoría de sus secciones recogían propuestas, todas producidas en 2007, centradas en retratar, bajo planteamientos diversos, experiencias que tenían como origen distintas formas de exilios y migraciones: *Decile a Mario que no vuelva* (Uruguay; Mario Handler; Premio del Público al mejor largometraje documental de creación) recoge el regreso de su realizador a Uruguay después de un largo exilio en Venezuela; *Fotografías* (Argentina-India; Andrés Di Tella) propone un viaje personal en busca de las raíces indias de su autor; *Mi vida dentro* (México; Lucía Gajá Ferrer, Primer premio del Jurado al mejor reportaje) es una intensa crónica del proceso judicial que conduce a Rosa, una inmigrante mexicana, a una cárcel de Texas. Dentro de la producción española, sorprende la coincidencia de temáticas que deja translucir el palmarés: *Jumate* (Diogo Costa Amarante), que narra la historia de una mujer rumana que padece enanismo y es "empleada" como estatua humana en Barcelona por una red de tráfico de personas discapacitadas, consiguió el Primer Premio del Jurado en el Certamen nacional de cortometrajes. En esta misma sección también fueron premiados *Por mis hijos* (Aymée Cruzalegui Bazzetti), que recoge las vivencias de una inmigrante latina, también en Barcelona, y *Harraga* (Marruecos-España; Eva Fernández Manzano y Mario de la Torre Espinosa), que se acerca al fenómeno de los niños que esperan en Marruecos una oportunidad para emigrar a España como clandestinos. Además de las secciones oficiales a concurso, estas cuestiones quedaron asimismo reflejadas en secciones informativas y retrospectivas, como es el caso de trabajos de latitudes tan dispares como *Made in L.A.* (EE.UU.; Almudena Carracedo), documental centrado en la lucha por conseguir derechos laborales por parte de tres inmigrantes latinas en Los Ángeles, o en *Salata Baladi* (*Ensalada mixta*; Egipto-Francia; Nadia Kamel), precioso retrato de una familia cairota fundada sobre matrimonios

mixtos, cuyos orígenes, procedencias y religiones serían irreconciliables según los postulados de los defensores del "choque de civilizaciones".

Este repaso a algunos espacios privilegiados, aunque minoritarios, de difusión debería servir para alentar la idea de que, a pesar de que seguimos pensando sobre esquemas nacionales convencionales, la vitalidad de la práctica cinematográfica atestigua un poderoso interés y unos mecanismos de producción proclives al mismo cruce de fronteras que experimentan hoy en día grandes grupos de población, y a la configuración resultante de sociedades mestizas. En Europa han existido cinematografías más permeables que otras a la representación de los "otros". Es el caso de Francia, Reino Unido o Alemania, que, durante las últimas décadas, han visto cómo la presencia de importantes comunidades provenientes de diferentes países del Sur no sólo se hacía notar a partir de la incorporación en sus ficciones de personajes pertenecientes a diferentes minorías étnicas y culturales, sino que se incorporaban también a los espacios de producción y realización en el terreno del audiovisual, con el consiguiente desafío a las perspectivas adoptadas por las narraciones hegemónicas y la apertura hacia posibles cambios sociales que ello conlleva. En nuestro país, si bien es cierto que existen, sobre todo desde los años noventa, una serie de exponentes de un cine sobre la inmigración, no parece evidente que esos mismos inmigrantes puedan todavía ponerse detrás de las cámaras. Por otro lado, la aparición de dichos exponentes, y su mejor o peor acogida por parte del público, constituye sólo una parte de la compleja red de significados que el cine puede estar activando. En este sentido, conviene recordar que las narrativas melodramáticas –siguiendo el ejemplo de *Las cartas de Alou* (Montxo Armendáriz, 1990)- se han convertido en el modelo dominante para la representación fílmica de las minorías de origen inmigrante. Así mismo, el recurso a la reproducción de los estereotipos étnicos, culturales, sexuales, etc., no acaba de doblegarse, no sólo en el cine, sino en la mayoría de las fórmulas que los medios de comunicación emplean a diario para reconstruir las experiencias de los inmigrantes y sus descendientes. Así ocurre, por ejemplo, no sólo con magrebíes, latinos o subsaharianos, sino con las representaciones del racismo y los personajes racistas "nacionales", que la mayoría de las veces operan protegiendo al espectador de creerse parte del mismo problema a través de un tranquilizador "los racistas son los ellos, no yo". Un nada aconsejable paternalismo se imbrica también en estas narraciones. A pesar de (o precisamente por) lo bienintencionadas que puedan ser, la consecuencia inmediata de esta forma de aproximarse al "otro" es despojarlo de su capacidad para ser un personaje completo, contradictorio y autónomo, dueño de su propia subjetividad y su propia voz, y capaz de sostener el protagonismo de la historia. Un ejemplo de que la comedia puede ser una fórmula efectiva para incorporar, con mayor o menor voluntad didáctica, las experiencias de los inmigrantes en la pantalla, son *El traje* (Alberto Rodríguez, 2002) y *El próximo oriente* (Fernando Colomo, 2006), en las que a través de la estrategia de involucrar a personajes de diferentes orígenes y procedencias en una misma peripecia -en el primer caso deben buscarse la vida juntos y, en el segundo, se enamoran- se construyen narrativas del encuentro y el reconocimiento mutuos que quizás ayuden más a la "normalización" de la situación que las películas fundadas en movilizar la compasión o en proponerse como reflejo y explicación de una mucho más compleja realidad social.

Querría terminar con una sugerencia para, esperemos, una próxima cartelera. En la pasada edición del festival de Málaga pudo verse *Un novio para Yasmina* (2008), primer largometraje de Irene Cardona, que recibió la Biznaga de Plata a la mejor película e interpretación femenina (María Luisa Borruel), así como el premio del público en la sección ZonaZine. Esta coproducción hispanomarroquí, definida por su autora como una "comedia mestiza", narra las peripecias de una joven marroquí que decide venir a España para completar sus estudios, así como las de un grupo

de dispares personajes que colaboran en la asociación de acogida a inmigrantes de un pequeño pueblo extremeño, y es un ejemplo de una posible vía a través de la cual acercar al público aspectos novedosos y atractivos de los retos que depara la convivencia intercultural en un escenario rural tan poco visitado por el cine como el extremeño. Demuestra, además, con escueto presupuesto aunque de la mano de un guión inteligente y unas estupendas interpretaciones, cómo la "integración" es un proceso no falto de obstáculos, pero, en todo caso, de múltiples direcciones.

DÍAZ, Fernando. (2007)
Panfleto para seguir viviendo
Barcelona. Bruguera

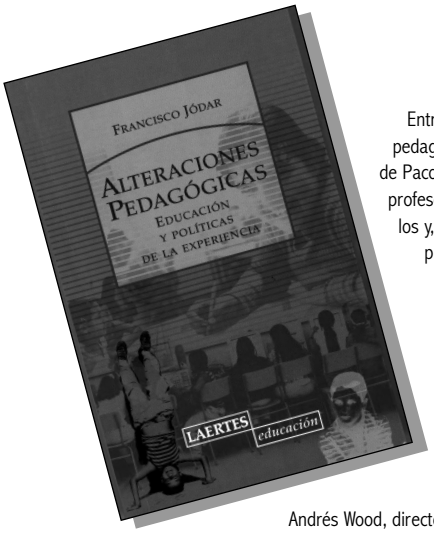
Tal como nos cuenta la nota editorial, "Panfleto para seguir viviendo" no aspira al goce estético ni "al estremecimiento lírico", ni tampoco, posiblemente, a convertirse en un hito literario. Pero ésta es una sonora incitación a una lectura comprometida sobre la crueldad de algunos contextos donde a algunos les toca sobrevivir y que están aquí, a nuestro lado.

Estamos ante una narración sin ningún tipo de complejos, un relato irreverente y provocador. Puede resultar molesta a algún párpado acostumbrado a no pestañear ante la doliente existencia humana. Un relato políticamente incorrecto. Su autor es Fernando Díaz, declarado comunista y que pretende, por encima de todo, llegar a quienes son también, hijos de su contexto existencial, instándonos a intentar remediar las injusticias del sistema.

Un zarandeo a la pasividad, un golpe de lectura viva.

Agradecemos a Belén Gopegui el hecho de habernos recomendado este golpe de vitalidad existencial.

G.R.



JÓDAR, Francisco. (2007)
Alteraciones pedagógicas. *Educación y políticas de la experiencia*
Barcelona. LAERTES Educación

Entre los libros que a uno le "toca" profesionalmente leer sobre el mundo de la pedagogía, llega a mis manos, después del afortunado consejo de un amigo, este de Paco Jódar (no confundir con el alcalde de Lorca, miembro del Partido Popular), profesor en la Universidad de Valencia. Paco Jódar ha escrito innumerables artículos y, de los que yo he leído, ninguno me ha dejado "indiferente" o sumido en un profundo sueño, cuando no cabreado, con el ambiente que nos rodea últimamente, demoledoramente correcto con la academia, sumiso con la práctica política que pone alfombra de gala a los planteamientos mercantilistas que nos rodean por doquier.

El comienzo del libro no deja lugar a las dudas, saludo demoledor:

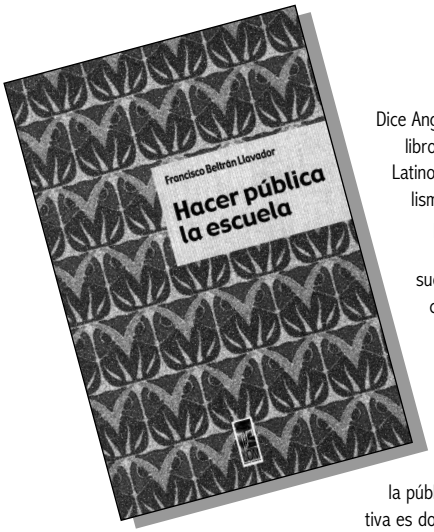
La pedagogía dominante construye su objeto con las reglas de la planificación técnico-normativa, la rectitud moralizadora y la abstracción disciplinar. Este modo de pensar y hacer educación reduce la experiencia a los estrechos límites que confirman la reiteración de lo que hay: de lo que ya somos y de lo que ya sabemos.

Andrés Wood, director de la película "Machuca", lo escribe y lo pone en boca de la madre de un chaval chileno (Pedro Machuca) que sobrevive en los márgenes de lo que podríamos llamar una vida digna:

"¿qué escuela va a hacer algún día algo diferente?... Mis abuelos fueron mineros trabajando como esclavos, mi padre lo fue también... un esclavo..."

Alteraciones pedagógicas apuesta sin complejos por presentar las herramientas y el lenguaje que permiten explorar la experiencia de lo que somos y de lo que vivimos, para hacerlos creación pedagógica, es decir, la formación de personas que recrean juntas el sentido de lo que somos y de lo que nos pasa.

G.R.



BELTRÁN, Francisco. (2000)
Hacer pública la escuela
Santiago de Chile. LOM Ediciones

Dice Angélica Oliva, profesora de la Universidad de Talca, en Chile, en el prólogo del libro que referenciamos que "es significativo que el nacimiento de este libro sea Latinoamérica y específicamente Chile, lugar donde se ha enquistado el neoliberalismo, uno de cuyos saldos más lamentables es la desentronización del espacio público. Francisco Beltrán, en el ejercicio de la *aletheia*, nos permite meditar cómo esta desolación se ha proyectado en la escuela pública, avivando una suerte de diálogo contrapuntístico que, teniendo como *cantus firmus* las políticas neoliberales se difumina nota tras nota hacia otras esferas de la cultura. Baste observar la sustitución de los ancestrales ámbitos de construcción de la vida ciudadana, tales como: plazas y parques por centros o superficies comerciales, cuyo nombre casi sólo se conoce en inglés. Así, de una manera sutil, unas veces, torpe y violenta, otras, se ha confundido el auténtico sentido de lo público.

Un libro que reconoce sin rodeos ni medias tintas el sentido de la escuela pública como escuela política, porque en el ejercicio de la democracia participativa es donde el alumnado se reconocerá como sujetos preparados para las acciones autónomas y cooperativas.

G.R.

GENTILI, Pablo y LEVY, Bettina (comp.) 2005
Espacio público y privatización del conocimiento.
Estudios sobre políticas universitarias en América Latina
Buenos Aires. CLACSO Libros. Colección Becas de investigación.

La colección Becas de Investigación es el resultado de una iniciativa dirigida a la promoción y difusión de los trabajos de investigadores de América Latina y el Caribe que CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) impulsa a través de un Programa Regional de Becas.

Este es un libro –voluminoso, 574 páginas lo contemplan- imprescindible para quienes deseen profundizar sobre el complejo universo de la educación superior latinoamericana contemporánea.

Y esto es así, a nuestro juicio, porque profundiza, a través de diversos trabajos (diez), espléndidos, bien documentados, analíticos, honestos en su planteamiento y desarrollo, en las tendencias más destacadas de los procesos de reconversión universitaria promovidos por los gobiernos neoliberales y conservadores que gobernaron y aún gobiernan (pese al evidente cambio de tendencia en países como Bolivia, Venezuela, o Ecuador) en buena parte de América Latina.

Los trabajos y estudios que presenta este libro, sin perder la rigurosidad intelectual, son análisis comprometidos con un cambio político democrático orientado a radicalizar el carácter público de la educación y a ampliar los alcances del derecho, insistimos derecho, no servicio, como nos quieren vender, al conocimiento.

Todos sus autores son rabiosamente jóvenes, lo que nos alegra. Escribir hoy que la universidad también es un espacio de lucha, y de lucha política, más allá de las tertulias de ideas, es reconfortante. Una universidad comprometida con el cambio popular, con la democracia radical es, no sólo necesaria sino urgente allí y... aquí. La universidad debe estar dispuesta, claro, a cambiarse a sí misma.

Para leer despacito. "Despasito". Es bueno, pero esta vez, no breve.

G.R.

CRISTINA BRANCO
Abril
2007, Universal Music

Las grandes intérpretes portuguesas de las útimas generaciones parten en su carrera musical de Amalia Rodrigues, pero han llegado a nuevos puertos. Mientras Dulce Pontes investiga por los derroteros del folk portugués, Mariza busca nuevas sonoridades al fado tradicional y Teresa Salgueiro indaga en los orígenes brasileños de su música, Cristina Branco ha optado por homenajear, nada más y nada menos que a José Afonso.

"Zeca", como siempre se le conoció, fue el músico cuya oposición al dictador Salazar se plasmó en muchas de sus composiciones, como la "Trova do vento que passa". Realmente resulta muy apropiado ofrecer hoy este homenaje, tal y como está el gusto por el fascismo en otros países como Italia y diez años después de la muerte del compositor portugués. Cristina Branco recoge un ramillete de sus composiciones más conocidas, musicadas con el mimo habitual, con un tono muy jazzístico, complementario al original de Zeca.

Y era esta la evolución normal de la voz modulada, leve pero emocionante de Cristina Branco: siempre eligiendo muy bien las letras de las canciones (Pessoa...) desde que su padre le regalara por su decimoctavo cumpleaños el disco "Rara e inédita" de Amalia Rodrígues e iniciara un camino extraordinario hacia la conjunción de la música, la poesía y la voz.

Hasta hace poco hablábamos de Cristina Branco como una promesa de la música potuguesa. Hoy en día sabemos que se cumplió con creces acercando el fado al jazz. Una combinación que con Zeca Afonso alcanza su más alta cumbre... por ahora.

L.C.

ARA MALIKIAN & FERNANDO EGOZCUE
Lejos
2007, Warner

Astor Piazzola regaló a Fernando Egozcue la partitura de "500 motivaciones" cuando formaba parte de su grupo "Nuevos Aires". Años después, Fernando Egozcue puso el nombre de este tema a uno de los discos del Ensemble Nuevo Tango, grupo que formó él mismo. Y es que Piazzola vuela en el subconsciente de muchos compositores contemporáneos que buscan las comuniones entre el tango, la música de arrabal, y el jazz. La revolución de Piazzola, dando carta de naturaleza al bandoneón y atendiendo a los consejos de Boulanger ("no te olvides de la música popular"), ha llegado hasta nuestros días a través de compositores como Fernando Egozcue, que se ha asociado a Ara Malikian para publicar este trabajo, "Lejos", lejos del país que te ha visto nacer, inmigrante en busca del crecimiento. Egozcue cambió el Río de la Plata por el Manzanares (salió perdiendo en eso, aunque le duela a Gallardón) y Ara Malikian los montes del Líbano por la Pedriza para dar rienda suelta a su genialidad musical. Mientras el primero expande el concepto de jazz porteño, el segundo amplía las posibilidades musicales del violín histórico que toca asimilando estilos musicales que van desde sus orígenes armenios, hasta el flamenco, el klezmer o el tango, tal y como hace de la mano de Egozcue.

En definitiva, un quinteto de jazz (guitarra, contrabajo, piano, percusión y violín) con una fuerza expresiva arrolladora, emocionante, complejo, que no deja de sorprender cada una de las veces que lo oímos. Unas veces más cercano a Piazzola, otras más cerca de algunas sensibilidades del New Age (algunas melodías me recuerdan a Scott Cossu) pero siempre extraordinario.

Taksim Trio
Taksim Trio
2007, Resistencia

Con sólo 5 años, Husnu Selendirici comenzó a tocar el clarinete, como su padre, trompetista, y su abuelo, clarinetista, antes que él. Podemos apostar a que algo similar encontraríamos en las genealogías de Ismael Tunçbilek y de Aytaç Dogan. Este camino cultural marca gran parte de la música que viene de oriente en general y de Turquía en particular. Ser el gozne de la puerta entre dos mundos permite hacer música fronteriza con lo bueno de ambos lados. Las improvisaciones básicamente otomanas dan lugar, sin solución de continuidad, a formas de tocar propias del jazz ¡interpretadas con una cítara!

Podemos encontrar temas de Livaneli en este disco, y algunas composiciones propias pero todas ellas impregnadas de una musicalidad claramente turca llevada hasta el jazz y la música contemporánea, despojada de la virtud rítmica propia de la música oriental y más centrada en esa cadencia melódica que proporciona una latitud más nuestra. Vamos por el buen camino si sumamos para crear nuevas realidades.

L.C.

INDICES DE NÚMEROS ATRASADOS

Nº 1. Euro y exclusión social (2º semestre 1999)

Para la reflexión
La violencia de la moneda única. A. Morán
Nuestra pobreza da de comer a mucha gente. M. Sáez
Militancia en un entorno neoliberal. J.L. Segovia
Voces como coces
Testimonio. L.R. Cobo
Sagrada tierra. A. Arce
Manifiesto en defensa de la ocupación y de los espacios autogestionados. Laboratorio de Lavapiés
Los parados ante la llegada del Euro. J.M. de Vicente.
Diálogos
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
La pobreza criminalizada. Colectivo Tritón
La renta básica. Jornadas sobre el derecho ciudadano a la renta básica
Semblanza del padre Julio López. M.J. Domínguez y C. Sureda
Proceso de construcción del centro social de Málaga. Comisión quién no tiene no paga, Movimiento contra el paro, la pobreza y la exclusión social
Jornadas Resistencia. Upa Molotov.
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto

Nº 2. La cárcel (1er semestre 2000)

Para la reflexión
La realidad penitenciaria en España: datos de un informe. M.Aguilera, F. Febles, I. Jiménez, S. Villa, C.J. Segovia, R. Garrido
Breves notas sobre la protección jurisdiccional de los derechos de los presos en el marco de la Ley Orgánica General Penitenciaria. P. Pereda
Prisión, contextos y psicopatología. L.A. Cerrón
¿Crimen y castigo? J.C. Ríos
Para una sociedad sin cárceles, compartir las penas. L. Ferreiro y R. Soto
Voces como coces
Tú que borras mi sufrimiento. F. García
En caída libre. J. Ramírez
Como voluntaria de la Pastoral Penitenciaria de Málaga, facilito esta información
Diálogos
Prensamiento débil
De nuestros barrios y otras actividades
El privilegio de la libertad antes de pasar requisa, fuera de los muros. Itxaso e Idoia, desde Bolivia
Filosofía en la cárcel. J. M. Gómez
Semana de lucha social en Córdoba. E. Gómez
Nota informativa Jornadas de Infancia
Vida cotidiana en San Roque. M.T. Alvarez
Rompamos el silencio. Un movimiento necesario. A. Morán
Relatos desde el callejón
El secreto peor guardado. G. Romero
Hemos leído
Hemos oído
Hemos visto
El sismógrafo de tiempo: el cine de Bernard Tavernier. M.L. Ortega

Nº 3. La escuela en suspenso. (2º semestre 2000)

Para la reflexión

De pronto ha comenzado un nuevo curso, P. Lara

Cuestiones fundamentales de la educación en la actualidad. F.García

Poder y autoridad del profesorado. J.C. Lago

¿Qué pasa con las ciencias humanas? B. Muñoz

Voces como coces

Tú que borras mi sufrimiento. F. García

En caída libre. J. Ramírez

Como voluntaria de la Pastoral Penitenciaria de Málaga, facilito esta información

Diálogos

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

La escuela de Lliurona

Fundación Paulo Freire

Barrio de San Fermín: Colectivo Alucinos I. Ortiz

Relatos desde el callejón

El niño meón. L. Ruiz

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Mundo Grúa: Una oportunidad a la ternura. M.L. Rodríguez

Nº 4. ¿Menores en riesgo? (1er semestre 2001)

Para la reflexión

Reflexiones en torno a los derechos y deberes de los niños. B. Rodrigo

La Ley de Responsabilidad Penal de los menores. J.C. Ríos y J.L. Segovia

Centros de menores. S. Trigueros

¡Vaya lío con los niños...! J.Baeza

Voces como coces

La lucha de Sintel frente a los procesos de globalización. A. Jiménez

Escuela Popular Candela. Escrito colectivo de los chicos y chicas de Candela

El Laboratorio amenazado de desalojo. C.S.O. Laboratorio

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Talleres socioprofesionales "Las Naves". E. Gómez

Jornadas de verano de la Coma. Colectivo de Jóvenes de la Coma

Grupo Fénix. L.A. Prieto

Relatos desde el callejón

Namura siempre gana. B. Murillo

Que no me roben mi sombre. L.A. Prieto

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

A través de los ojos de un niño. M.L. Ortega

Nº 5. Migraciones. (2º semestre 2001)

Para la reflexión

Derechos humanos y extranjería: de la legalidad a la realidad. J.L. Segovia

Las consecuencias del 11-S para la inmigración: la libre circulación de personas como privilegio y la implantación del racismo institucional. C. Guilló

Especial: Otro mundo es posible

Un fantasma recorre Europa. Alto a la globalización y a la guerra. A. Morán

Voces como coces

Poemas de libertad

Relato casi anómino

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Construyendo comunidad. Colectivo Latina

SOS Racismo denuncia. D. Lorente

La represión desatada por el gobierno italiano en Génova provoca el rechazo y la denuncia de múltiples grupos de Europa. UPA-Molotov

¡Basura! G. Romero

Relatos desde el callejón

Tofu Ufa en el país de las maravillas. L.A. Prieto

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Migraciones, exilios y ciudades mestizas. M.L. Ortega

Nº 6. Salud y agroecología. (1er semestre 2002)

Para la reflexión

Reflexiones sobre salud y medicina: los profesionales de la salud en el siglo XXI. J.L. Ruiz Jiménez

Metodología de Intervención Comunitaria centrada en los Procesos Correctores Comunitarios. M. Cucco y L. Losada

Soberanía alimentaria: el consumo agroecológico y responsable, un modo de ejercer la salud y la seguridad alimentaria. P. Galindo

Voces como coces

Poemas de libertad

¿Quieres ser médico?

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Declaración de Baleares en defensa de la Sanidad Pública

Asaltodemata. Asociación Cultural Agroecológica

Movimientos sociales y salud en el Area Sanitaria 1 de Madrid. R. bajo y J.L. Ruiz

Ecosol: Ecológico y solidario. Una cooperativa en Madrid de consumidores de productos biológicos.

Los grupos autogestionados de konsumo (GAK's)

El Cantueso: Grupo de Consumo de Colmenar Viejo y Tres Cantos

Resumen sobre "Redes"

Educación ambiental como propuesta de futuro. D. Fuentes

Bajo el asfalto está la huerta. Agricultura asociativa

Relatos desde el callejón

Puerta dieciséis. L.A. Cerrón

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Enfermos, locos y tontos. M.L. Ortega

Nº 7. Mujeres. (2º semestre 2002)

Solidaridad con el pueblo gallego

Negra de marea negra, aunque digan lo contrario. C. Sanz

Voluntariado en blanco y negro. G. Romero

Para la reflexión

La economía desde el feminismo. Trabajo y cuidados. S. del Río y A. Pérez

Mujeres marroquíes en España. Gema Martín Muñoz

Nosotras, las mujeres, y la vida sindical. Unos apuntes críticos. C. Borrego

La violencia contra las mujeres, cuestión de estado. Unos apuntes críticos. B. Marugán y C. Vega

La discriminación y el trabajo sexual. D. Juliano.

Voces como coces

¿Por qué vestirte con ropaje de otro cielo? M. García

Ser mujeres e inmigrantes. Taller A.C. Candela

Prensamiento débil

De nuestros barrios y otras actividades

Mujeres de negro contra la guerra

Mujeres y teología. M.P. Barbazán.

Desde la comunicación al género. L. Ruíz

Entrevista a Helena Taberna y Charo Martínez, del documental "Extranjeras". L. Ruíz y Z. Alubudi

Relatos desde el callejón

El valle de los huesos roto. L.A. Prieto

Los ojos de la luna. E. Santaolalla

No "olvidés" nunca el trabajo que nos cuestan las sonrisas. N. del Potro

Indio Juan. In memoriam

Re-cuerdos. E. Diaz-Ceso

Si llegas antes, guarda sitio. B. Murillo

Especial Ley de Calidad

De los mitos de una Ley de Calidad mercantilista. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Extranjeras. L. Ruíz

Algunas (otras) historias recientes. A.M. Martín

Nº 8. Guerra(s). (1er semestre 2003)

Para la reflexión

Guerra, pedagogía y democracia. A. Morán

La OTAN después de Praga. Otro impulso al gasto militar mundial. J.Toribio

Un análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. J. Gil

Las libertad de expresión tras el 12-S. C. Frabetti

Globalización neoliberal y Derecho Internacional en el contexto de Oriente Medio: los derechos humanos en Palestina. A. Cruz

Guerra y resistencia global. C. Taibo

Voces como coces

Guerra es no bueno. Taller Candela

Inmigrante. Alfa Bravo Kilo. Taller Candela

La expansión. A. Muley-Ali

Ley del reparto a costa del pueblo saharaui. Sahara Occidental: derecho y petróleo. A. Muley-Ali

Los llamados conflictos étnicos o guerras tribales en Africa. A. Nfubea

Pobres niños pobres. E. Martínez Reguera

De nuestros barrios y otras actividades

Nunca Máis como símbolo de la resistencia y movilización popular. Cruzados de la franja azul y la bandera negra. A. Eiré

Sintel. Historia de una lucha. A. Jiménez

Aguascalientes de Madrid: un relato entre mariposas y multitudes. Aguascalientes de Madrid
La Comunidad de Madrid condena a la ilegalidad a las radios libres y comunitarias. URCM
La calle, las urnas y el movimiento antiglobalización. A.M.

Poesía

La televisión es mi ojo. E. Díaz-Ceso
Infancia sin flores. E. Díaz-Ceso
Vómitos de carne picada. E. Díaz-Ceso

Relatos desde el callejón

Después de ver Tierra y Libertad. R. Gómez
El viaje I.
El viaje II. G. Romero

Hemos leído

Hemos oído

Hemos visto

Voces contra el imperio: la guerra de Michael Moore. M.L. Ortega

Nº 9. Trabajo(s), empleo(s), precariedad. (2º semestre 2003)

Para la reflexión

Globalización. Trabajo(s). precariedad(es). Por un sindicalismo anticapitalista. A. Morán
Frente a la precariedad global, lucha plural. E. Villanueva
Crisis del derecho del trabajo y globalización. J.M. Hernández
La crisis de los cuidados: precariedad a flor de piel. S. del Río
La inmigración y el mundo del trabajo: inmigrantes y movimiento sindical. D. Machado

Voces como coces

De SINTEL S.A. a SINTRATEL 2003. A. Jiménez
La muerte en el proceso laboral. D. Martín

De nuestros barrios

Del desarrollo comunitario... un año después. Celia, Miguel, Marta, José Manuel y Javi
¿Qué pasa con los Servicios Sociales de Málaga? M. Sáez
ATRAPASUEÑOS, una editorial desde los movimientos sociales
Medios alternativos: para que otra comunicación sea posible. J. García

Especial Bolivia

El fin del Estado khara. E. Gironda
Bolivia y la guerra aymara. J.C. Pinto
Octubre, una mirada por dentro: ¿movilización de borregos o personas? O. Rea

Poesía

Triste y pálido. Un comunista
¿En riesgo de? M. Ortega

Relatos desde el callejón.

Cholas. G. Romero
Decolorar. G. Romero

Hemos visto

Empleo y desempleo, bendición y castigo. M. L. Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 10. Derechos y libertades. (1er semestre 2004)

Para la reflexión

Derecho a la educación. Obligación de ser quien soy. J. Rogero
Terrorismo. Democracia. Movimiento Antiglobalización. A. Morán
La usurpación de la realidad. I. Amador
Paradigma de seguridad versus libertades y derechos políticos. P. Albite

Derecho de autodeterminación. J. M. Ripalda
Resistencia agroecológica a la globalización de la agricultura y la alimentación. Los GAKs, una experiencia social práctica de soberanía alimentaria. P. Galindo
Voces como coces
La asociación Gurasoak y las vulneraciones de derechos de los jóvenes vascos. Asociación Gurasoak
Privatizaciones. Salud. Libertad sindical. Notas sobre la batalla del hospital Ramón y Cajal. Sección sindical de CGT de limpiezas del hospital Ramón y Cajal de Madrid
¿Derechos y libertades? L. Espinosa
De nuestros barrios
La Consulta Social Europea en Madrid. La experiencia del Area de Libertades y de Agroecología y Consumo Responsable. P. Galindo, J. M. Hernández y A. Caballero
Derecho a la salud. J. L. Ruiz-Giménez y R. Bajo
Gas para los bolivianos. CEDIB
Poesía
Esperanza Párraga.
Orlando Luis Pardo.
Relatos desde el callejón.
Tiempo de silencio. Fernando Sanz.
Hemos visto
Motivos sobran. Mayte Bermúdez
Hemos leído
Hemos oído

Nº 11. Unión Europea: ¿para qué la escuela? (2º semestre 2004)

Para la reflexión
Unión Europea: una escuela, ¿para qué? Una reflexión sobre Constitución Europea, vida social, educación y profesorado. G. Romero
¿Hacia una escuela europea de mercado? B. Quirós
Inmigración y sistema educativo. I. Fernández de Castro
Acerca del llamado Reglamento de la Ley Penal del Menor que esta democracia reglamenta. P. Fernández y G. Romero
"Constitución Europea", Referéndum y movimiento antiglobalización. A. Morán
Voces como coces
Imágenes sobre la educación y la escuela. G. Tomassini y D. Lencina
Relato a la vuelta de Bolivia. I. Pérez y G. Mateo
Crítica al sistema. D. Meriguete
De nuestros barrios
El 11-M en Madrid ¿Afectados o enfermos? ¿Problema de los afectados o problema de todos? M. Cucco, E. Aguiló y A. Waisblat
De las luchas ciudadanas al proyecto educativo del Parque Miraflores de Sevilla. C. Caraballo, J.A. Vázquez y P. Carmona
Cambalache, un proyecto de educación política.
EducArteSano. Pan (eco)¡lógico!
Vas, propones y votas. Así de fácil. Presupuestos participativos de Sevilla
Poesía
Concha. E. Párraga
La clase. E. Párraga
Relatos desde el callejón
Torremocha. L. Ruíz-Roso
Hemos visto
Pasado y presente, entre la perversión y la crítica esperanzada. Algunas miradas del cine europeo al mundo de la educación. P. Cepero
Hemos leído
Hemos oído

Nº 12. Educar: tarea política. (1er semestre 2005)

Para la reflexión

¿Qué escuela? ¿para qué sociedad? C. Cascante.

Educar, tarea política. G. Romero.

Escuela, conocimientos y ciudadanía en la era de la globalización capitalista. N. Hirtt.

La historia y sus lecciones en la era de la globalización: entre la ciencia y la ideología. M. Alvaro.

Voces como coces

Discapacidad. Esa otra realidad. Integración residencial, laboral y social. J.I. Sánchez.

O'Pelouro. M- Sala y J. Sanz.

Todo crimen es político. Entrevista al juez brasileño Nilo Batista. Traducido por A. Oria de Rueda.

Una educación que nos dé vida. J.L. Corzo.

Ezequiel. D. Jiménez.

De nuestros barrios

Plataforma de la escuela pública de Vallekas.

Una historia simple: el día a día del CP Juan Gris de Villa de Vallecas. J.C. Briñas, C. Rodríguez, J. Porras y E. Osaba.

El negocio de los niños delinquidos. Un capítulo reciente de la reforma en Zaragoza. D. Jiménez y J. Ichaso.

Soluciones para los inexpulsables. Colectivo "Desobedecer la ley, convivir son racismo".

Poesía.

¿Diálogo? Henar (J. Callejas) y E. Párraga

Relatos desde el callejón.

Cáceres 2012. Una Semana Santa. A. Oria de Rueda

Hemos visto.

Globalizaciones cinematográficas: miradas uniformadas y de resistencia. Mª Luisa Ortega.

Hemos leído

Hemos oído

Nº 13. Educación popular y globalización capitalista. (2º semestre 2005)

El atizador

Para la reflexión

Ayer y hoy de la educación popular. Algunas reflexiones. Mirtha Cucco

Logros educativos en la Venezuela bolivariana: el salto adelante para la liberación. Helena Menéndez

La educación palestina: entre la espada y la pared. Agustín Velloso

La educación popular a la luz de la globalización capitalista. Educación popular y sociedad del siglo XXI. Manolo Collado

Voces como coce

La oposición a la reforma educativa en Venezuela y en el Estado español. Belén Gopegui

Yo no estoy aquí para educar a nadie. Beatriz Murillo

Esnifarse a la Araña. La globalización y su relación con las personas en tratamiento de drogodependencias en la comunidad de Madrid. Raúl Gómez

De nuestros barrios

De la organización en los barrios a la mercantilización del trabajo en lo social. Asociación "Saltando Charcos"

Escuela Libre Paideia: educando en y para la libertad. Ivana Turégano

Apuntes sobre la educación popular en el siglo XXI. Reflexiones, dudas y contradicciones sobre los espacios, herramientas, identidades y necesidades. Eric Jalain Fernández

La escuela vivencial. Asociación Pequeña Rebeldía

Especial Bolivia

Evo Morales. El Pachackuti andino. Eusebio Gironda Cabrera

Felipe Quispe y Alvaro García: razones y sinrazones de un nuevo protagonismo político. Juan Carlos Pinto Quintanilla

Bolivia: verano-invierno 2005. I. Quintanar y J. M. Gómez

Poesía

Homenaje a Concepción de Andrés. Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón

Risas. Gonzalo Romero

Hemos visto

Quién nos enseña a ser padres. Maria Luisa Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 14. Educar integrando, integrar educando. (1er semestre 2006)

Para la reflexión

O'Pelouro: la escuela real, la piedra, la radical y audaz pedagogía-vida buscada y compartida. G. Romero

Los contextos de la integración: contextos de felicidad. C. Sola

El valor del arte en los procesos de inclusión social: función educativa y terapeútica. C. Alcaide

Voces como coces

De como los medios de comunicación y otros agentes públicos intervienen en la educación de los y las jóvenes. N. del Potro

Educación sexual en las aulas. A. Rodríguez

Garantizar los derechos para impulsar la resolución.

El embrión de una ilusión el día después. C. Rojo

Relato de un domingo cualquiera o cómo vulnera los derechos humanos el aeropuerto de Madrid. Noelia

De nuestros barrios

Decisión histórica del presidente Evo Morales. E. Gironda

La cuestión educativa. J. Ramírez

La UFIL (Unidad de Inserción Social y Laboral) el éxito de un "fracaso". J. Rogero

Entresiglos 20-21: una propuesta didáctica desde la escuela pública. F. Hernández, A. Izquierdo y J. Sánchez

Poesía

Sandra Mª Florido Romero.

Enrique López Clavel.

Relatos desde el callejón

(20 de febrero del año 2006). David Blázquez.

Hemos visto

El camino recorrido y lo que queda por andar: cine y derechos humanos . María Luisa Ortega

Hemos leído

Hemos oído

Nº 15. Yo en Ferry, tú en patera... educación e inmigración. (2º semestre 2006)

Para la reflexión

Integración de inmigrantes y educación. A. Velloso

Frontera Sur: más de 10 años de violación de los derechos humanos. D. Lorente

A propósito del contexto de socialización... D. Jiménez

Estirando la ley, acercándonos a la justicia. Una experiencia de defensa de los menores inmigrantes. P. Fernández y P. Sánchez

Voces como coces

¡Violencia en las aulas... violencia social! Rastreando el origen de la crónica del miedo. G. Romero

Dialéctica de la reconciliación. A. Morán

De bruces con la realidad. A. Pérez

No quiero adoctrinar, quiero educar. Z. Sampedro

De nuestros barrios

Talleres de educación comunitaria en Bolivia. Una pequeña historia preñada de viaje... "didáctico". M. Gracia, R. Gómez y G. Romero

El taller de inserción laboral de Candela: la hierba crece de noche... o como lo sexcluidos toman las riendas de un proyecto en apuros. A. Pérez

Ante la condena en costas por el Tribunal Supremo. Coordinadora de Barrios

¡Basta ya de doble lenguaje!¡Coexistencia con transgénicos no, no y no! P. Galindo

Poesía

Esperanza Párraga

Relatos desde el callejón

El alma de los inocentes. M. de los Santos

Hemos visto

Cine e inmigración en España: los últimos flujos migratorios en la pantalla. Laura Gómez

Hemos leído

Hemos oído

Nº 16. Conflicto, violencia, capitalismo y escuela. (1er semestre 2007)

Para la reflexión

La escuela en conflicto como escenario de socialización. *Amparo Caballero.*

¿Otra escuela en una sociedad violenta? *Julio Rogero Anaya.*

El modelo integrado de gestión de la convivencia. Una propuesta para aprender a convivir, conviviendo. *Pilar Moya Cervantes y Francisco Zariquiey Biondi.*

Voces como coces

Las argucias del colonialismo español en el Sahara occidental. *Beatriz Martínez.*

ADN y actuación de los tribunales con los jóvenes vascos. *Txusa Etxeandia.*

El movimiento popular por el derecho a una vivienda digna. Su breve historia desde Madrid: Quién es y qué pretende. *Luis Zarapuz..*

En busca de una vida mejor y la paz. *Adnan Alí.*

De nuestros barrios...

Educacion(es) y Justicia. II Jornadas sobre educación y exclusión. *Daniel Jiménez.*

La respuesta del Alcorcón insurgente. Ocho días de enero en el infierno mediático. *Asamblea por la Convivencia Pacífica y contra el Racismo.*

Camino de la lenta revolución. *Eusebio Gironda Cabrera.*

Zaragoza en pie frente a la OTAN. *Héctor Martínez.*

VI Encuentros del Área de educación, exclusión y menores: ¿Educar para la vida o amaestrar para el mercado? *Ana P. Cabanes.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón...

La "ostia" del obispo. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto

El conflicto en las aulas a través de la lente de la cámara. *Maria Luisa Ortega.*

Hemos Leído

Hemos Oído

Nº 17. Educando... ¿medio ambiente o ambiente entero? (2º semestre 2007)

Para la reflexión

Este litoral ¿a costa de qué? *Pilar Palomar, José Luis Vargas y Mar Gracia.*

Contra la comida basura: educación alimentaria. *Pilar Galindo.*

Voces como coces

Las Bardenas, 50 años de lucha. *Plataforma contra las guerras de Egea y Pueblos.*

Todos podemos aportar. *Grupo crítico Ecovoz.*

¿Piedras en la revolución boliviana? *Juan Carlos Pinto.*

De nuestros barrios...

Trabenco: un colegio comprometido con el medio ambiente. *Zoralla Sampedro.*

La lucha por la vivienda digna y el tinglado inmobiliario. *Luis Zarapuz.*

Poesía

Esperanza Párraga.

Relatos desde el callejón...

Conferencias de palabras, palabras de una conferencia. *Gonzalo Romero.*

Hemos visto

La veracidad incómoda de Al Gore. *John Rojas.*

Hemos Leído

Hemos Oído

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
A LA REVISTA RESCOLDOS

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL.
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA.
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 - MADRID

PRECIOS:
NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números:_____
SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO):
Individual: 9,00 € + GASTOS DE ENVIO (12,00 €)
Institucional: 18,00 € + GASTOS DE ENVIO (21,00 €)
Nota:
Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma:

BOLETÍN DE COLABORACIÓN CON
LA ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168
28080 - MADRID

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Deseo contribuir a la Asocación Cultural Candela
con la cantidad de _____ €
❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez
(Recomendamos una cantidad mínima de 9,00 € al mes)

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma: